



Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL**

TÍTULO DE LA TESIS:

**TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES Y
ACTITUDES A TRAVÉS DEL NÚCLEO DE CONTENIDOS
DE JUEGOS Y DEPORTES EN EL ALUMNADO DE
PRIMER Y SEGUNDO CURSO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA DE LA PROVINCIA DE
GRANADA**

AUTORA:

VIRGINIA POSADAS KALMAN

DIRECTORES:

**DR. D. JUAN TORRES GUERRERO
DR. D. DIEGO COLLADO FERNÁNDEZ
DR. D. JESÚS IBÁÑEZ GARCÍA**

GRANADA 2009

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Virginia Posadas Kalman
D.L.: GR. 3151-2009
ISBN: 978-84-692-5100-3

A mi familia:

Mis padres, mis orígenes, mis referentes:

*Margarita Kalman Martín
y José Luis Posadas Rodríguez.*

Mis hermanos y hermanas, mi alegría:

*Margarita, José
Alejandro, Eva y Carlitos.*

Agradecimientos

En la vida de una persona, es mucha la gente que influye y que hace que al ir madurando, al ir caminando, se tomen unas decisiones u otras, se vaya por un camino u otro. La familia, padres, hermanos/as, los amigos y amigas, los maestros/as, profesores/as, etc. Yo quiero agradecer a todas las personas que, de una forma u otra, han formado parte de mi vida, y me han ayudado a llegar hasta aquí. A todas y cada una de ellas me gustaría agradecerles de antemano el haberme acompañado en algún momento. Gracias!

Y en concreto quiero agradecer:

A mi familia: a mis padres, José Luis y Margarita, mis referentes en valores. Gracias por vuestro cariño, vuestro apoyo y por entregarnos vuestras vidas. Gracias por enseñarme lo que significa la palabra familia. A mis hermanos y hermanas: Margarita, José, Alejandro, Eva y Carlitos, porque cada uno de vosotros habéis dado un matiz a mi vida, y cada uno de vosotros sois un pilar de la misma. Y a mi sobrino, Pepillo. A todos, gracias por llenar de felicidad mi vida y por vuestro cariño incondicional.

A mis directores de tesis: Juan, Diego y Jesús:

A Juan, al director con palabras mayúsculas de este trabajo, al maestro de maestros, porque si alguien engrandece la palabra maestro, la palabra enseñanza y la palabra valor, ese eres tú. No puedo expresar todo lo que me has enseñado, tanto a nivel profesional como personal. Es asombroso el grado de entrega y predisposición con el que te has involucrado, solventando todas las dificultades y siempre con una sonrisa y con unas palabras de ánimo, es imposible no motivarse y disfrutar del trabajo estando a tu lado. Gracias por regalarme tu amistad y por formar esta familia.

A Diego, porque sí no fuese por él, este trabajo no habría sido posible. Me cuesta concretar en palabras mi agradecimiento y admiración hacia tí, tanto como profesor, director, y más si cabe como persona, como amigo. Me has enseñado y demostrado que podemos apostar por una educación en valores, por una vida en valores. Tú pusiste la primera piedra, pilar base de este trabajo. Gracias Diego por animarme, tanto al inicio, para embarcarme en esta enorme y satisfactoria aventura, como por tu apoyo durante el transcurso de la misma. Por todo gracias.

A Jesús, tengo tanto que agradecerle que no se por dónde empezar... Desde que te conocí me has acompañado en cada paso que he dado, y no sólo me has acompañado, sino que has hecho que sean momentos maravillosos. Gracias por tu ánimo, tu apoyo, tu comprensión. Gracias por transmitirme tu ilusión, tu alegría, tu humanidad, por todo cuanto me has enseñado, porque el haber recorrido esta parte junto a tí ha sido todo un lujo. Y porque es un lujo haberme encontrado contigo, por tu calidad humana, profesional y más aún, personal. Gracias por influir en mi vida, gracias por estar.

A los profesores y profesoras del Departamento de Educación Musical, Plástica y Corporal, por su disponibilidad y cercanía: Mar, M^a del Mar, Manolo González, Cipriano, Luís...

A los miembros del grupo de investigación HUM 727, Nieves, Juan Palomares, Bea, Juan, Javi, Julio, Macarro... por su apoyo y colaboración, por hacer de este grupo de investigación una auténtica "familia", por prestarme siempre su generosa opinión.

A Gema, Mada y Lorena, por vuestro apoyo y gran colaboración, tanto a este proyecto como a mí persona. Gracias por vuestra amistad y gracias por hacer que "la ventana por la que veo el mundo, sea enorme".

A los expertos que colaboraron en la elaboración del cuestionario, por haber facilitado y contribuido al diseño del instrumento de medida que ha posibilitado esta investigación.

A los profesores y profesoras de Educación Física que participaron en el grupo de discusión y a los compañeros y compañeras que han participado en las entrevistas, por dedicar su tiempo, y compartir sus conocimientos y experiencias docentes, en este estudio.

A mis compañeros y compañeras de los Centros educativos por los que he pasado, por su amistad, apoyo y todo lo que me han ofrecido y he aprendido con ellos y ellas.

A los centros educativos y en especial a los alumnos y alumnas que han participado en el cuestionario, por ponerse al servicio de esta investigación y de la educación en general. Porque esta investigación es por y para ellos.

A todos mis amigos y amigas, que siempre han estado ahí: Elí, Elena, Almudena, Inma, Ana, Trini, Eva, Tere, David y Virginia, José, Ignacio, María, Raúl y Miriam, Custodio y M^a Dolores, las Pepas, Ali, Javi, Sole, Paco, Manolo, Carmen, Gustavo, Anabel, etc. A todos, gracias!

A "Las Niñas" porque sois las mejores amigas que podría tener. A todas mil gracias por ser parte de mi vida.

A Sete, Encarni y Andrés, porque en ellos veo reflejado lo que para mí es amistad. Gracias por el apoyo que me brindáis en todo lo que me propongo.

A Sebí, gracias por ser parte de la familia, porque no sólo has estado en cada paso que doy, sino que además me has ayudado a que consiga darlo.

Gracias con todo mi corazón a todas las personas que he ido conociendo en esta aventura pues, además de su calidad humana, son grandes razones para continuar formándome e investigando.

...A todos, muchísimas gracias por formar parte de esta Tesis y haber contribuido a ella, haya sido de forma directa o mediante vuestro apoyo, ánimo y afecto. Gracias por ser parte de mi vida. ¡Gracias!

*Educar a un niño no es hacerle aprender algo que no sabía,
sino hacer de él alguien que no existía.*

John Ruskin.



**ÍNDICE
GENERAL**

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE. MARCO CONCEPTUAL	21
CAPÍTULO I. APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN	23
1.- CONCEPTUALIZANDO EL JUEGO Y EL DEPORTE COMO ACTIVIDADES FÍSICAS ORGANIZADAS	33
1.1.- EL JUEGO	36
1.1.1.- Conceptualizando el Juego	36
1.1.2.- Caracterizando el Juego	40
1.1.3.- Clasificando el Juego	43
1.1.3.1.- Clasificación de Juego en general	43
1.1.3.2.- Clasificación del Juego desde una perspectiva global	44
1.1.4.- Tipología del Juego Motor	46
1.1.5.- El Juego Motor en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Secundaria Obligatoria	47
1.1.5.1.- El Juego como procedimiento metodológico	47
1.1.5.2.- El juego como contenido	48
1.1.5.2.1.- Los Juegos Tradicionales	48
1.1.5.2.2.- Los Juegos Populares	49
1.1.5.2.3.- Los Nuevos Juegos	50
1.1.5.2.4.- Los Juegos Alternativos	51
1.1.5.2.5.- Los Juegos Cooperativos	52
1.2.- EL DEPORTE	53
1.2.1.- Conceptualizando el Deporte	54
1.2.2.- Caracterizando el Deporte	59
1.2.3.- Clasificando el Deporte	62
1.2.4.- Características de los Deportes colectivos, individuales y de adversario que se practican en la Educación Secundaria Obligatoria	66
1.2.4.1.- Los deportes colectivos en la Educación Secundaria Obligatoria	66

1.2.4.1.1.- Concepto	67
1.2.4.1.2.- Características básicas de los deportes colectivos	68
1.2.4.2.- Los deportes individuales en Educación Secundaria Obligatoria	70
1.2.4.2.1.- Concepto de deportes individuales	70
1.2.4.2.2.- Características básicas de los deportes individuales	71
1.2.4.3.- Los deportes de adversario en Educación Secundaria Obligatoria	72
1.2.4.3.1.- Concepto de deportes individuales	72
1.2.4.3.2.- Características básicas de los deportes de adversario	74
2.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN EN VALORES, LAS ACTITUDES Y LAS NORMAS	77
2.1.- LOS VALORES	78
2.1.1.- Conceptualizando el término valor	78
2.1.2.- Caracterizando a los valores	81
2.1.3.- Jerarquía de valores	83
2.1.4.- Clasificando los valores	85
2.2.- LAS ACTITUDES	88
2.2.1.- Conceptualizando las Actitudes	88
2.2.2.- Caracterizando a las Actitudes	89
2.2.3.- Funciones de las Actitudes	91
2.3.- LAS NORMAS	92
2.3.1.- Conceptualizando las Normas	92
2.3.2.- Clasificando las Normas	93
3.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	95
3.1.- CONCEPTUALIZANDO LA DIDÁCTICA	96
3.2.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	100
3.2.1.- Conceptualizando los Paradigmas	100

3.2.2.- Conceptualizando las Teorías	103
3.2.3.- Conceptualizando los Modelos	105
3.2.4.- Conceptualizando los Métodos	106
3.3.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL PROCESO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	108
3.3.1.- Intervención didáctica	108
3.3.2.- Estrategia pedagógica	108
3.3.3.- Técnicas de enseñanza	109
3.3.4.- Estilos de enseñanza	109
CAPÍTULO II. EL NÚCLEO DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES COMO MEDIO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	113
1.- TRATAMIENTO DE LOS VALORES, EL JUEGO Y EL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. ANÁLISIS DEL CURRÍCULO PARA LA MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA	119
1.1. LOS VALORES, EL JUEGO Y EL DEPORTE EN LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE)	121
1.2. LOS VALORES, EL JUEGO Y EL DEPORTE EN LA LEY DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA (LEA).	127
1.3.- LOS VALORES, EL JUEGO Y EL DEPORTE EN EL REAL DECRETO DE ENSEÑANZAS MÍNIMAS CORRESPONDIENTES A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA PARA LA MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA	133
1.3.1.- En la Introducción	133
1.3.2.- En Las Competencias Básicas	135
1.3.3.- En los Objetivos	137
1.3.4.- En los Contenidos	137
1.3.5.- En los Criterios de Evaluación	140
2.- LA UTILIZACIÓN DE LOS JUEGOS Y DEPORTES EN EL PROCESO DE EDUCAR EN VALORES, ACTITUDES Y NORMAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	143
2.1.- VALOR DEL JUEGO COMO MEDIO EDUCATIVO	145

2.1.1.- Valor educativo del juego	146
2.1.2.- Formas del empleo educativo del juego en Educación Secundaria Obligatoria	148
2.1.2.1.- Libre o espontánea	148
2.1.2.2.- Dirigida	148
2.1.2.3.- El caso particular de los Juegos Cooperativos	149
2.2.- VALOR DEL DEPORTE COMO MEDIO EDUCATIVO	153
2.2.1.- Objetivos de la Educación Deportiva	154
2.2.2.- Contenidos de la Educación Deportiva	156
2.2.2.1.- Enseñar a practicar y a apreciar el deporte	158
2.2.2.2.- Enseñar a convivir en sociedad	158
2.2.2.3.- Enseñar a ser consumidor responsable de artículos, material y servicios deportivos	159
2.2.2.4.- Enseñar la cultura deportiva	161
2.2.2.5.- Enseñar a ser espectador, oyente, lector de deporte	161
3.- VALORES A TRANSMITIR DESDE EL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	163
3.1.- LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DE JUEGOS Y DEPORTES EN LA E.S.O.	165
3.2.- VALORES PRESENTES EN NUESTRA INVESTIGACIÓN	171
CAPÍTULO III. TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL JUEGO Y EL DEPORTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. INVESTIGACIONES RELEVANTES	179
1.- TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL JUEGO Y EL DEPORTE COMO PROCEDIMIENTO Y COMO CONTENIDO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	183

1.1.- TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL JUEGO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	185
1.1.1.- Consideraciones Didácticas Generales	185
1.1.2.- Consideraciones Didácticas Específicas	187
1.2.- EL JUEGO PREDEPORTIVO: EL TRANSITO DEL JUEGO AL DEPORTE	189
1.2.1.- Conceptualizando el Juego Predeportivo	190
1.2.2.- Diferencia entre juego simple, predeporte y deporte	190
1.2.3.- Consideraciones didácticas para la aplicación del juego predeportivo	191
1.3.- TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL DEPORTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	193
1.3.1.- El proceso de Iniciación deportiva	194
1.3.2.- Planteamientos didácticos para la Enseñanza del Deporte	201
1.3.3.- Modelos de Enseñanza deportiva	203
1.3.3.1.- Los Modelos Tradicionales de Enseñanza del Deporte	206
1.3.3.1.1.- El Modelo Tradicional Técnico	206
1.3.3.1.2.- El Modelo Vertical alternativo (centrado en el juego)	208
1.3.3.2.- Modelos Horizontales de Iniciación Deportiva	209
1.3.3.2.1.- Modelo horizontal estructural-funcionalista	209
1.3.3.2.2.- Modelo Horizontal Comprensivo	210
2.- INVESTIGACIONES RELEVANTES EN EL CAMPO DEL JUEGO Y EL DEPORTE COMO CONTENIDOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA RELACIONADAS CON NUESTRA INVESTIGACIÓN	213
2.1.- INVESTIGACIÓN SOBRE LOS MOTIVOS POR LOS QUE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PRACTICAN DEPORTE. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA	215

2.2.- INTERESES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA	217
2.3.- PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA EDUCAR EN VALORES A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE	220
2.4.- TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA BASADO EN EL JUEGO MOTOR, EN UN GRUPO DE ALUMNOS Y ALUMNAS DE PRIMERO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	223
2.5.- ACTITUDES DE LOS ALUMNOS HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS PROFESORES	225
2.6.- EL INTERÉS DEL ALUMNADO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA	227
2.7.- PERFIL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS PROFESORES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS	229
2.8.- ACTITUDES Y MOTIVACIONES HACIA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO DEPORTIVA Y EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEL ALUMNADO DE LA PROVINCIA DE GRANADA AL FINALIZAR LA ESO	232
2.9.- TRATAMIENTO DEL DEPORTE DENTRO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA PROVINCIA DE HUELVA	235
2.10.- CARACTERÍSTICAS DE LA DEMANDA FÍSICO-DEPORTIVA DEL ALUMNADO ALMERIENSE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA	238

SEGUNDA PARTE.	241
DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	243
1.- CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	247
1.1.- DESCRIPCIÓN FÍSICA	247
1.2.- DATOS SOCIOECONÓMICOS	251
2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	255
2.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	255
2.2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	257
2.2.1.- Objetivos Generales	257
2.2.2.- Objetivos Específicos	258
3.- DISEÑO METODOLÓGICO	259
3.1.- TIPOLOGIA Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN	259
3.2.- POBLACIÓN Y MUESTRA	263
3.3.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN	269
3.3.1.- Técnica Cualitativa 1: El Grupo de Discusión	270
3.3.1.1.- Diseño y Desarrollo del Grupo de Discusión	272
3.3.1.2.- <i>Características de nuestro Grupo de Discusión</i>	275
3.3.1.3.- VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL GRUPO DE DISCUSIÓN EN NUESTRA INVESTIGACIÓN	276
3.3.2.- Técnica Cualitativa 2: La Entrevista	278
3.3.2.1.- Conceptualizando la entrevista	278
3.3.2.2.- Tipo de entrevista planteada en nuestra investigación	281

3.3.2.3.- Diseño y proceso seguido en nuestras entrevistas	281
3.3.3.- Técnica Cuantitativa: El Cuestionario	285
3.3.3.1.- Conceptualizando el Cuestionario	285
3.3.3.2.- Revisión Bibliográfica	288
3.3.3.3.- Confección del cuestionario utilizando la Técnica Delphi	289
3.3.3.3.1.- Técnica Delphi: Conceptualización y características	289
3.3.3.3.2.- Composición del Grupo de expertos participantes en la Delphi	292
3.3.3.3.3.- Fases en la elaboración del cuestionario	293
3.3.3.4.- Pilotaje del Cuestionario	305
3.3.3.5.- Validez y fiabilidad del Cuestionario	305
3.4.- ANÁLISIS DE LOS DATOS	309
3.4.1.- Método y proceso desarrollado en el análisis de los datos cualitativos	309
3.4.2.- Método y proceso desarrollado en el análisis de los datos cuantitativos	311

CAPÍTULO V. EVIDENCIAS CUANTITATIVAS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO	313
---	------------

➤ CUESTIÓN I.- DATOS IDENTIFICATIVOS DEL ALUMNADO	319
➤ CUESTIÓN II.- LOS JUEGOS Y DEPORTES EN LAS CLASES	327
➤ CUESTIÓN III.- PREFERENCIAS Y MOTIVACIONES HACIA LAS MODALIDADES DEPORTIVAS	350
➤ CUESTIÓN IV.- DEPORTE FUERA DEL INSTITUTO Y EDUCACIÓN EN VALORES	445
➤ CUESTIÓN V.- DILEMAS O CASOS PRÁCTICOS	495

CAPÍTULO VI. EVIDENCIAS CUALITATIVAS 1:		505
ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO UNIVERSITARIO		
1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1.- TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE CON EL ALUMNADO UNIVERSITARIO		515
1.1.- PRIORIDAD EN LA TRANSMISIÓN DE CONTENIDOS CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES (CCP)		517
1.2.- AUSENCIA DE CONTENIDOS ACTITUDINALES EN LOS PLANTEAMIENTOS DIDÁCTICOS (ACA)		518
1.3.- NECESIDAD DE TRANSMITIR CONTENIDOS ACTITUDINALES EN LAS CLASES (NTA)		519
1.4.- PROBLEMÁTICA PARA LA TRANSMISIÓN DE CONTENIDOS ACTITUDINALES EN LAS CLASES		520
1.4.1.- Desconocimiento del profesorado (DES)		521
1.4.2.- Falta de Madurez en el alumnado universitario (FMA)		523
1.4.3.- Heterogeneidad del alumnado (HDA)		524
1.5.- LA TRANSMISIÓN DE VALORES A TRAVÉS DEL CURRÍCULO OCULTO (COC)		525
2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2.- EL DEPORTE COMO MEDIO EDUCATIVO		527
2.1.- EL DEPORTE NO ES EDUCATIVO “PER SE” (DNE)		528
2.2.- EL DEPORTE COMO MEDIO PARA EDUCAR EN VALORES (DME)		530
2.3.- USO DIDÁCTICO DE LA COMPETICIÓN DEPORTIVA (UDC)		531
2.3.1.- Tipología de la competición (TCO)		533
2.3.2.- Aspectos positivos de la competición (APO)		534

2.3.3.- Aspectos negativos de la competición (ANE)	536
3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3.- TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEPORTIVO	539
3.1.- PLANTEAMIENTOS PREVIOS AL DESARROLLO DEL PROCESO (PPV)	541
3.1.1.- Clarificación de los valores (CLV)	542
3.1.2.- Jerarquización de los valores (JVA)	543
3.1.3.- Conocimiento del alumnado (CAL)	545
3.2.- EL DESARROLLO DEL PROCESO DE TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES	546
3.2.1.- El clima de clase (CLC)	546
3.2.2.- Valores a transmitir	547
3.2.2.1.- Valores individuales (VIN)	549
3.2.2.1.1.- Esfuerzo	549
3.2.2.1.2.- Responsabilidad	549
3.2.2.1.3.- Libertad	550
3.2.2.1.4.- Autoestima	551
3.2.2.2.- Valores sociales (VSO)	551
3.2.2.2.1.- Respeto	551
3.2.2.2.2.- Cooperación	552
3.2.2.2.3.- Ayuda mutua/Compañerismo	552
3.2.2.2.4.- Deportividad	553
3.3.- LA EVALUACIÓN DE LOS VALORES Y LAS ACTITUDES (EVV)	553
4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4.- ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEPORTIVO	555
4.1.- ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON LA LABOR DE PROFESORADO (ERP)	557
4.1.1.- Modelado (MOD)	557
4.1.2.- Team Teaching (TET)	559
4.1.3.- Implicación del profesorado (IMP)	560

4.2.- ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON LAS TAREAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (ERT)	561
4.2.1.- Tareas vivenciadas (TVI)	562
4.2.2.- Planteamientos implicativos (PIM)	562
4.3.- ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON LA LABOR DEL ALUMNADO (ERA)	563
4.3.1.- Trabajo en grupo (TGR)	564
4.3.2.- Reflexión en la acción (RFA)	564
5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5.- HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CENTRADA EN EDUCAR EN VALORES Y ACTITUDES INDIVIDUALES Y SOCIALES	567
5.1.- EL PROFESORADO EN EL NUEVO PARADIGMA (PNP)	569
5.1.1.- Información de calidad y personalizada (INC)	570
5.1.2.- Creador de expectativas (CEX)	571
5.1.3.- La afectividad como modo de operar (AFE)	572
5.1.4.- Profesional apasionado (PRA)	573
5.1.5.- Profesional exigente (PEX)	574
5.1.6.- Retroalimentador del sistema (RTA)	575
5.2.- EL ALUMNADO EN EL NUEVO PARADIGMA (ANP)	577
5.2.1.- Concienciado (CON)	577
5.2.2.- Motivado (MOT)	578
5.2.3.- Crítico (CRI)	579
CAPÍTULO VII. EVIDENCIAS CUALITATIVAS 2: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENTREVISTAS PERSONALES AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	581
1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: TRATAMIENTO DEL NÚCLEO DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES EN LA ESO	589
1.1.- TIEMPO DEDICADO AL NÚCLEO DE CONTENIDOS (TIE)	591
1.2.- TIPOLOGÍA DE LOS CONTENIDOS (TCO)	593
1.2.1.- Deportes colectivos (TDC)	593
1.2.2.- Deportes individuales (TDI)	594
1.2.3.- Deportes de adversario (TDA)	595

1.2.4.- Deportes no habituales (TDN)	595
1.2.5.- Juegos (JUE)	596
1.2.5.1.- Cooperativos (JCO)	597
1.2.5.2.- Alternativos (JAL)	597
1.2.5.3.- Tradicionales (JTR)	598
1.3.- MODELOS ORGANIZATIVOS DEL NÚCLEO DE CONTENIDOS (ORG)	599
1.3.1.- Unidades didácticas (OUD)	599
1.3.2.- Temporalización diversificada (OTD)	600
1.4.- APLICACIÓN METODOLÓGICA (AME)	601
1.4.1.- El deporte como contenido específico (DCO)	601
1.4.2.- El deporte como procedimiento metodológico (DPR)	602
1.5.- PREFERENCIAS DEL PROFESORADO (PPR)	603
1.6.- PREFERENCIAS DEL ALUMNADO (PAL)	605
2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS QUE TRANSMITEN LOS JUEGOS Y DEPORTES	607
2.1.- LOS JUEGOS Y DEPORTES COMO MEDIO DE TRANSMITIR VALORES (JDV)	611
2.1.1.- Son un recurso ideal (MID)	612
2.1.2.- La influencia del entorno sociocultural (IES)	613
2.2.- TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS JUEGOS Y DEPORTES (TAV)	615
2.2.1.- Valores Individuales (Utilitario-funcionales) (VIN)	616
2.2.2.- Valores Sociales (Morales) (VSO)	618
2.3.- HÁBITOS QUE SE TRATAN DE TRANSMITIR A TRAVÉS DEL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES (HDE)	621
2.3.1.- Relación Actividad Física - Salud (HSA)	621
2.3.2.- Prevención / Higiene (HHI)	622
2.3.3.- Hábito de Práctica en el Tiempo Libre (HPR)	624

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES	627
3.1.- TRATAMIENTO DE LA EDUCACIÓN DEPORTIVA EN LOS ELEMENTOS CURRICULARES (TEC)	631
3.3.1.- Los Objetivos (TOB)	631
3.1.2.- Los Contenidos (TCO)	632
3.1.2.1.- Conceptuales (TCC)	633
3.1.2.2.- Procedimentales (TCP)	635
3.1.2.3.- Actitudinales (TCA)	635
3.1.3.- Metodología (TME)	637
3.1.4.- Evaluación (TEV)	639
3.2.- TRATAMIENTO DIDÁCTICO (TDI)	641
3.2.1.- La Información Inicial (TIF)	642
3.2.2.- Retroalimentación (TRE)	643
3.2.2.1.- Frecuencia (TRF)	644
3.2.2.2.- Tipología (TRT)	644
4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: EL CLIMA DE CLASE. EL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO	647
4.1.- EL CLIMA DE LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA (CCL)	649
4.1.1.- Relaciones profesorado-alumnado (CPA)	650
4.1.2.- Relaciones entre el alumnado (CAA)	653
4.1.3.- Un significado positivo de disciplina (CDI)	654
4.1.4.- Asunción de responsabilidades por parte del alumnado (CRE)	655
4.1.5.- Respeto a las reglas del grupo (CRN)	656
4.1.6.- Mejorar en autonomía (CMA)	658
4.2.- LA MOTIVACIÓN COMO EJE FUNDAMENTAL DE LAS ACCIONES PEDAGÓGICAS PARA EDUCAR EN VALORES (MAL)	661
4.2.1.- Motivación hacia la asignatura (MEF)	662
4.2.2.- Motivación hacia la práctica de los deportes colectivos (MDC)	664
4.2.3.- La competición como elemento motivador (MCO)	667

5.- ANÁLISIS DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES (FPR)	671
5.1.- FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES (FIP)	673
5.2.- LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES (FPP)	675
5.2.1.- Actividades verticales (FPV)	676
5.2.2.- Actividades horizontales (FPH)	676
5.3.- COMPETENCIA PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES (CTV)	677
CAPÍTULO VIII. INTEGRACIÓN METODOLÓGICA. EVIDENCIAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS	681
1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN LOS OBJETIVOS GENERALES	691
2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS	727
TERCERA PARTE. CONCLUSIONES, PERSPECTIVAS DE FUTURO E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DE LA INVESTIGACIÓN	785
CAPÍTULO IX. CONCLUSIONES, PERSPECTIVAS DE FUTURO E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS	787
1.- CONCLUSIONES	791
2.- PERSPECTIVAS DE FUTURO	815
3.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS	817

BIBLIOGRAFÍA	819
---------------------	------------

ANEXOS	867
---------------	------------

ANEXO I: MODELO DE CUESTIONARIO	871
--	------------

ANEXO II: GUIÓN ORIENTATIVO PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN	881
---	------------

ANEXO III: MODELO DE ENTREVISTA: EJEMPLIFICACIÓN	887
---	------------



INTRODUCCIÓN
JUSTIFICACIÓN

SUMARIO DE LA INTRODUCCIÓN

1.- JUSTIFICACIÓN Y MOTIVACIONES

2.- ORGANIZACIÓN ESTRUCTURAL

1.- JUSTIFICACIÓN Y MOTIVACIONES

En el ámbito educativo, podemos considerar que los valores morales se incluyen dentro de la educación en valores en general, pues ésta trata de un ámbito conceptual más amplio, al abarcar también, además de los valores morales, los valores estéticos, los religiosos, cívicos, vitales, científicos o jurídicos.
DIEGO COLLADO FERNÁNDEZ, 2005

La sociedad ha conferido hoy, al ejercicio físico y al deporte, en sus manifestaciones recreativas, educativas o competitivas, una función trascendente para la preservación y desarrollo de la salud del ser humano, por esta razón el movimiento debe manifestarse como una forma de cultura, de educación y de promoción de salud.

El término estilo de vida *“Se utiliza para designar la manera general de vivir, basada en la interacción entre las condiciones de vida, en su sentido más amplio, y las pautas individuales de conducta, determinadas por factores socioculturales y características personales¹”*.

El estilo de vida debe entenderse como la forma de vivir que adopta una persona o grupo, la manera de ocupar su tiempo libre, las costumbres alimenticias, los hábitos higiénicos y el consumo. Existe una serie de comportamientos considerados factores de riesgo para la salud como son el tabaco, consumo de alcohol, ingerir dietas demasiado grasas o sobreabundantes, así como hacer poco ejercicio físico. (Rodríguez García, 1998)².

El campo de trabajo en el que nos hemos centrado para su análisis ha sido el núcleo de contenidos de Juegos y Deportes. Atrás quedó la época donde el deporte escolar ocupaba un lugar privilegiado en todo lo referente al ocio y tiempo libre de los alumnos/as en edad escolar. En la actualidad ocupan un puesto privilegiado los clubes deportivos, asociaciones deportivas y numerosas entidades privadas que concentran a un gran número de deportistas. En los centros de enseñanza, se realizan juegos y deportes para dar respuesta a un núcleo de contenidos importante y apreciado por la

¹ Glosario de Promoción de la Salud. (1986). *Salud entre todos*. En: Consejería de Salud. Separata técnica. Sevilla: Junta de Andalucía.

² Rodríguez García, P.L. (1998). *Fundamentos del esfuerzo físico como base de una adecuada sistematización*. Barcelona: PPU.

sociedad del conocimiento, pero también se realiza fuera del horario escolar dentro de la práctica extraescolar en determinadas entidades, en unas más que otras, con una vertiente educativa o competitiva.

Tradicionalmente en las edades evolutivas han sido cuando los chicos y chicas realizaban más actividad física de manera espontánea, natural en su tiempo libre. Sin embargo, los adolescentes de hoy, parece que juegan menos, se mueven menos, tienen hábitos cada vez más sedentarios y las actividades físicas se reducen, disminuyendo también las posibilidades de desarrollo saludable, personal y social que el juego y la actividad física les ofrece, y la adquisición de valores como la tolerancia, respeto, cooperación, etc., que se pueden derivar de la práctica de juegos y deportes, tan necesarios para una convivencia pacífica y saludable. Sus juegos están cambiando y podríamos aventurar que los juegos motores se están perdiendo, en pro de otras actividades y juegos más sedentarios, tales como videoconsolas, ordenadores, internet, etc.

Este nuevo estilo de vida se ve reflejado en el adolescente. Durante los últimos años la actividad físico-deportiva en los jóvenes ha descendido de forma considerable, como lo demuestran estudios recientes en donde se observa que un elevado porcentaje de la población adolescente en edad escolar es muy poco activa, respecto a la práctica deportiva (Ariza, y cols. 2001³; Chillón y cols., 2002⁴; Hernández Álvarez y cols. 2007⁵; De Hoyo y Sañudo, 2007⁶; Robles Rodríguez, 2008⁷; Morales del Moral, 2009⁸). La adolescencia es una etapa crítica en el desarrollo posterior de la persona, no sólo a nivel físico, sino también a nivel psicológico. Lo que hagamos durante

³ Ariza, C., Nebot, M., Jané, M., Tomás, Z. y De Vries, H. (2001). *El proyecto ESFAa en Barcelona: un programa comunitario de prevención del tabaquismo en jóvenes*. Prevención del tabaquismo, (Vol. 3), 21, 70- 77.

⁴ Chillón, P.; Delgado, M.; Tercedor, P. y González, M. (2002). Actividad físico-deportiva en escolares adolescentes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación* (3), 5-12.

⁵ Hernández Álvarez, J. L.; Velázquez, R.; Alonso, D; Garoz, I.; López, C.; López, M. A.; Maldonado, A.; Martínez, M^a. E.; Moya, J. A.; Castejón, F. J. (2007). Calidad de enseñanza en educación física y deportiva y discurso docente: el caso de la comunidad de Madrid. *Revista de educación* (344), 237-238.

⁶ De Hoyo, M. y Sañudo, B. (2007). Hábitos de práctica de actividad física en estudiantes de ESO de una población rural de Sevilla. *VII Congreso internacional sobre la enseñanza de la educación física y el deporte es-colar* (Vol. 1), 53-59.

⁷ Robles Rodríguez, J. (2008). Tratamiento del Deporte dentro del Área de Educación Física durante la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Provincia de Huelva. Tesis Doctoral: Universidad de Huelva.

⁸ Morales del Moral, A. (2009). *Valoración y relaciones entre nivel de condición física, composición corporal y hábitos cotidianos, de los escolares de Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-16 años) de Málaga*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

esta etapa se verá reflejado más tarde, de ahí la importancia de mantener buenos hábitos durante este periodo de la vida.

Son muchos los casos en el que el único contacto con la práctica físico-deportiva, por parte de los alumnos/as, se lleva a cabo durante el horario lectivo, es por lo que el docente de Educación Física pasa a ser uno de los principales responsables, debiendo transmitir estímulos positivos hacia la práctica de la misma. En este sentido, en estudio recientes Ramos y cols. (2007)⁹ o Figueras Valero, F. J. (2008)¹⁰, afirman que los docentes de Educación Física son considerados como condicionantes prioritarios del ocio físico-deportivo de los adolescentes.

Por otro lado, hay que decir que las diferentes Leyes educativas a partir de la LOGSE, reconocen que la enseñanza de la Educación Física ha de promover y facilitar que cada alumno y alumna llegue a comprender su propio cuerpo y sus posibilidades y a conocer y dominar un número variado de actividades corporales y deportivas de modo que en el futuro, pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal ayudándole a adquirir los conocimientos y destrezas, actitudes y hábitos que le permitan mejorar las condiciones de vida y de salud, así como disfrutar y valorar las posibilidades del movimiento como medio de enriquecimiento y disfrute personal, y de relación con los demás.

Nuestro trabajo pretende conocer y analizar el tratamiento que la comunidad escolar y social (profesores/as, padres/madres, entrenadores/as,...) realiza del núcleo de juegos y deportes como medios privilegiados para la *transmisión y adquisición de valores*, en primero y segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Pero también pretendemos conocer cómo ha sido (la formación inicial) o cómo está siendo (la formación permanente) la formación del profesorado que imparte la materia de Educación Física en la ESO, respecto a su preparación para asumir el reto de educar en valores a los jóvenes del siglo XXI.

⁹ Ramos, R; Valdemoros, M. A.; Sanz, E. y Ponce De León, A. (2007). La influencia de los profesores sobre el ocio físico deportivo de los jóvenes: percepción de los agentes educativos más cercanos a ellos. *Profesora-do, revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112art6.pdf>. (Consulta 2 Febrero de 2009).

¹⁰ Figueras Valero, F.J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Coincidimos con la opinión de Collado Fernández (2005)¹¹, Vilchez Barroso (2007)¹², Marín Regalado (2007)¹³ y Torres Campos (2008)¹⁴, en que cada vez se hace más necesaria una orientación en una *Educación en Valores* adecuada a la sociedad en la que vivimos. Para ello, es necesario y fundamental contar con el *centro educativo* y todos sus responsables. La figura de los *entrenadores/as* y *monitores/as* es clave en la continuación del proceso educativo para los alumnos y las alumnas, en las actividades deportivas extraescolares. Son ellos los encargados de plasmar y recoger en su programación todos los objetivos que se persiguen con las actividades deportivas, dándole con su enfoque personal, el verdadero valor a dichas actividades.

Todo ello requiere un correcto análisis para poder clarificar los principales aspectos e iniciativas a tomar por parte de todos los agentes educativos en referencia a la educación en valores durante las actividades escolares y actividades extraescolares, para que nuestro alumnado asuma dichos valores personalmente de cara a su futuro y desarrollo integral, así como a la contribución de conseguir una sociedad cada vez más justa.

La principal motivación que me ha llevado a realizar este trabajo de investigación ha sido el verificar el tratamiento que se realiza del núcleo de contenidos de juegos y deportes en los centros de Educación Secundaria, en las actividades extraescolares y en el tiempo social y familiar. Desde hace varios años vengo desempeñando la labor educativa tanto en empresas privadas de gestión educativa y en los centros públicos como profesora de Educación Física de la ESO, y he comprobado en primera persona como existe un deterioro progresivo de la convivencia del alumnado, entre ellos y con el profesorado, aunque no se percibe tan nítido este cambio en la asignatura de Educación Física, que sigue gustando al alumnado y sobre todo la practica de juegos y deportes, por la motivación que tales actividades genera.

¹¹ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹² Vilchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de Tercer Ciclo de Educación Primaria de la comarca granadina de los Montes Orientales, y la influencia de la Educación física sobre ellos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹³ Marín Regalado, M. N. (2007). *Efectos de un programa de Educación Física basado en la Expresión Corporal y el Juego Cooperativo para la mejora de habilidades sociales, valores y actitudes en alumnado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹⁴ Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Para ello, hemos querido obtener información de los distintos agentes implicados en el proceso de formación inicial y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física en la ESO. Hemos procedido a obtener información del alumnado perteneciente a los cursos de primero y segundo de la Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Granada, mediante un Cuestionario, elaborado a través de la técnica Delphi por un grupo de expertos. De la misma manera, hemos obtenido información del profesorado universitario que imparte las asignaturas relativas a los juegos y deportes de las diferentes universidades a través de un Grupo de Discusión y hemos contrastado toda esta información con la realización de dieciséis Entrevistas personales al profesorado que imparte Educación Física en estos cursos de la ESO.

Los **Objetivos Generales** y **Específicos** que pretendemos alcanzar con nuestra investigación son:

OBJETIVO GENERAL A) CONOCER LA TIPOLOGÍA, PREFERENCIAS Y MODELOS DE ORGANIZACIÓN DEL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES PRACTICADOS EN PRIMERO Y SEGUNDO DE LA ESO DE LA PROVINCIA DE GRANADA, ASÍ COMO LOS VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS QUE TRANSMITEN AL ALUMNADO (Objetivos específicos asociados del 1 al 3)

- ❖ OBJETIVO ESPECÍFICO 1: CONOCER EL PERFIL PERSONAL, FAMILIAR Y SOCIAL DEL ALUMNADO DE PRIMERO Y SEGUNDO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE LA PROVINCIA DE GRANADA.
- ❖ OBJETIVO ESPECÍFICO 2: INDAGAR ACERCA DE LA TIPOLOGÍA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES QUE ENSEÑA EL PROFESORADO Y PRÁCTICA EL ALUMNADO DE 1º Y 2º DE ESO, PREFERENCIAS DE PRÁCTICA Y VALORACIÓN QUE REALIZAN DE LOS MISMOS.
- ❖ OBJETIVO ESPECÍFICO 3: COMPROBAR LAS CONCEPCIONES QUE EL ALUMNADO, EL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ESO, TIENEN DE LOS JUEGOS Y DEPORTES COMO MEDIADORES PARA TRANSMITIR Y ADQUIRIR VALORES EN EL ALUMNADO DE 1º Y 2º DE LA ESO Y LOS QUE ESTOS CONSIDERAN QUE HAN ADQUIRIDO CON SU PRÁCTICA.

OBJETIVO GENERAL B) ANALIZAR EL TRATAMIENTO QUE SE REALIZA DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM EN RELACIÓN A LA APLICACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS EN LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO Y DURANTE EL DESARROLLO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESO (objetivos específicos asociados 4 y 5)

- ❖ OBJETIVO ESPECÍFICO 4: ANALIZAR EL TRATAMIENTO QUE SE REALIZA EN LA UNIVERSIDAD Y EN LOS CENTROS DE LA ESO DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM EN RELACIÓN A LA APLICACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS.
- ❖ OBJETIVO ESPECÍFICO 5: CONOCER EL CLIMA DE CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA AL IMPARTIR EL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES, ASÍ COMO LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO HACIA ESTOS CONTENIDOS.

OBJETIVO GENERAL C) COMPROBAR LA SIGNIFICATIVIDAD Y FUNCIONALIDAD QUE TIENE PARA EL ALUMNADO Y SU ENTORNO SOCIOCULTURAL LA PRÁCTICA REGULAR DE JUEGOS Y DEPORTES EN SU TIEMPO LIBRE (Objetivos específicos asociados 6 y 7)

- ❖ OBJETIVO ESPECÍFICO 6: COMPROBAR LOS HÁBITOS ADQUIRIDOS POR EL ALUMNADO, REFERIDOS A SALUD, PREVENCIÓN Y OCUPACIÓN CONSTRUCTIVA DEL OCIO A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS FUERA DEL CONTEXTO ESCOLAR.
- ❖ OBJETIVO ESPECÍFICO 7: INDAGAR ACERCA DE LA INFLUENCIA QUE TIENE EL ENTORNO SOCIO-CULTURAL SOBRE LA PRÁCTICA DEPORTIVA DEL ALUMNADO EN SU TIEMPO LIBRE, ASÍ COMO EN LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES.

OBJETIVO GENERAL D) ANALIZAR LA FORMACIÓN (INICIAL Y PERMANENTE) QUE SE IMPARTE EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA CON RESPECTO AL CONOCIMIENTO Y TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES A DESARROLLAR EN EL ALUMNADO DE PRIMERO Y SEGUNDO DE ESO A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES (Objetivos específicos asociados 8 y 9)

- ❖ OBJETIVO ESPECÍFICO 8: CONOCER LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ESO, ACERCA DE SU NIVEL DE PREPARACIÓN Y COMPETENCIA (ADQUIRIDA EN LA FORMACIÓN INICIAL O PERMANENTE) PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES AL ALUMNADO QUE ESTÁ BAJO SU TUTELA.
- ❖ OBJETIVO ESPECÍFICO 9: DIAGNOSTICAR, EVIDENCIAR Y APORTAR SOLUCIONES A LAS PRINCIPALES DIFICULTADES CON LAS QUE SE ENCUENTRA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ESO A LA HORA DE TRANSMITIR VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS AL ALUMNADO.

Dentro de las diferentes modalidades contempladas por Latorre y cols. (2003: 243)¹⁵, podemos considerar nuestro estudio como Investigación descriptiva, ya que su objetivo es recoger y analizar información, para interpretar la realidad social estudiada y complementarla a través de la comprensión de los datos obtenidos cualitativamente. Se trata pues de una forma de investigación social que triangula desde el paradigma positivista, metodología cuantitativa y cualitativa para poder obtener una visión lo más amplia posible e identificar aquellos aspectos necesarios para dar solución al problema planteado.

¹⁵ Latorre Beltrán, A. y cols. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.

El **diseño de la investigación** se ha desarrollado teniendo en consideración las siguientes fases:

1ª Fase:	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: Necesidades, problemas, demanda.
2ª Fase:	DISEÑO Y PROCEDIMIENTO: Diseño pormenorizado de las Fases de la investigación.
3ª Fase	PROPOSITO: Conocer, Indagar, Verificar, Identificar. Elaboración, validación y pasación del Cuestionario al alumnado.
4ª Fase	DISEÑO Y REALIZACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN con profesorado universitario que imparte las materias de Didáctica de los deportes individuales, colectivos y Aplicación específica deportiva.
5ª Fase	DISEÑO REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS PERSONALES Diseño y realización de 16 Entrevistas personales a profesorado en activo de Educación Física de Educación Secundaria.
6ª Fase	TRATAMIENTO, REDUCCIÓN DE LOS DATOS
7ª Fase:	ANÁLISIS DE DATOS: Descripción, Interpretación, Comparación y Discusión de los datos obtenidos.
8ª Fase:	PROCESO DE VALORACIÓN: TRIANGULACIÓN. Juicios positivos y negativos.
9ª Fase:	CONCLUSIONES-Vías de acción. Perspectivas de futuro.

Cuadro 1: Fases de la investigación

El Contexto de la Investigación dónde se ha desarrollado la investigación, ha sido la provincia de Granada. La población objeto de nuestro estudio son los 9.705 alumnos/as de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Granada que durante el curso 2007/2008 están escolarizados en los centros educativos, tanto públicos como privados.

La Muestra elegida es el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (primero y segundo) de los centros educativos de Granada. El grupo está formado por 1.097 alumnos/as de 12 y 13 años mayoritariamente, de los cuales de 562 son chicos y 535 chicas. Esta elección se ha realizado mediante estratos de población. Hemos estudiado las distintas comarcas de Granada, agrupándolas en 4 zonas claramente diferenciadas (Zona de Granada Capital, Zona del Área Metropolitana, Zona Norte y Zona Sur) y que fuesen porcentualmente similares. El 50,87% de la muestra cursa 1º de ESO y un porcentaje de 49,13% lo hace en 2º. En total la muestra la conforman 1.097 alumnos/as de 13 centros educativos públicos, privados y concertados, para poder tener un índice de significatividad adecuado.

En cuanto a la muestra cualitativa, hay que decir que han participado 8 profesores/as expertos/as que imparten sus clases en diferentes universidades, así como 16 profesores y profesoras de Educación Física de la ESO.

Las Técnicas e instrumentos de recogida de la información que hemos utilizado antes, durante y al final del proceso, y que forman parte de nuestra metodología, integra técnicas cuantitativas (Cuestionario, pasado al alumnado) y técnicas cualitativas (Grupos de Discusión con expertos – profesores/as universitarios que imparten las asignaturas de juegos y deportes- y las Entrevistas personales realizadas al profesorado de Educación Física que imparte la materia en los cursos descritos de la ESO) utilizadas, para recabar información, con la intención de combinar esta estructura metodológica a través de una triangulación de los datos y por tanto validar los mismos.

En el comienzo de nuestra investigación, hemos decidido la utilización del **cuestionario como herramienta** de recogida de información, con la finalidad de explorar de manera sistemática y ordenada, las ideas, creencias, motivaciones y hábitos desarrollados por el alumnado. Podemos considerar que este tipo de instrumentos no son rechazados por el grupo a estudiar y se acerca a la realidad. (Rodríguez; Gil y García, 1996: 291)¹⁶. Para la confección de las preguntas hemos seguido las recomendaciones de Spradley (1979)¹⁷ y Buendía Eisman (1992)¹⁸ en relación con la naturaleza del contenido, y a la clasificación de las cuestiones.

El cuestionario empleado en nuestra investigación consta de preguntas cerradas y categorizadas, en un número de 101 distribuidas en cinco campos, con lo que intentamos hacer más exhaustivas las respuestas obtenidas.

Para la elaboración y validación del cuestionario hemos utilizado la siguiente metodología:

1. Revisión Bibliográfica.
2. Técnica Delphi.
3. Pilotaje del mismo.

¹⁶ Rodríguez, G; Gil, J. y García, E. (1996). *Op. Cit.* pp. 291 y ss.

¹⁷ Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Wiston. New York.

¹⁸ Buendía Eisman, L. (1992). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En M.P. Colas y L. Buendía (Eds), *Investigación Educativa*. (pp. 201-248). Sevilla: Ediciones Alfar.

El Grupo de Discusión, es una técnica cualitativa, muy similar a la entrevista, dónde se plantea una línea argumental dirigida por un entrevistador o moderador, pero orientada a un grupo de personas, que van a debatir esa línea argumental. Se podría señalar que *"los grupos de discusión constituyen una modalidad de entrevista en grupo"*. (Del Rincón y otros. 1995:318)¹⁹. En nuestra investigación hemos realizado un Grupo de Discusión con 8 profesores/as expertos universitarios.

La Entrevista realizada al profesorado de Educación Física de la ESO, ha sido otra técnica cualitativa utilizada en nuestra investigación. Cuando nos referimos a la entrevista hablamos de una técnica en la cual mediante un proceso de comunicación se pretende obtener información sobre un tema o problema determinado. De acuerdo con Visauta (1989: 236)²⁰ que define la entrevista como *un método de investigación científica, que utiliza un proceso de comunicación verbal para recoger unas informaciones en relación con una determinada finalidad*.

La finalidad de nuestras entrevistas ha sido conocer, describir y analizar la percepción que el profesorado tiene acerca del proceso de enseñanza aprendizaje del núcleo de contenidos de juegos y deportes, conocer cuáles son los hábitos saludables que practica el alumnado y cuál es la influencia, que la Educación Física y la escuela pueden tener sobre ellos y sobre la promoción de la salud a través de la practica de actividades físico-deportivas.

Hemos preparado unos guiones orientativos²¹, que figuran en el anexo correspondiente, con el fin de centrarla en aquellos temas que revistan un interés especial de cara a la investigación en *"la que no existan una completa entrega a la improvisación ni una estrategia de bombardeo rígido de preguntas ordenadas"* (Santos, 1990: 81)²².

La entrevistas se realizaron a 16 profesores (10 profesores y 6 profesoras, con edades comprendidas entre los 27 y 55 años), de los centros escolares de la provincia de Granada.

¹⁹ Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Dyckinson.

²⁰ Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: PPU.

²¹ "Una entrevista sin guión es un camino muerto, con frecuencia no conduce a ninguna parte y pierde las mejores oportunidades de captar el significado que se busca" (Ruiz Olabuenga, 1996:168).

²² Santos Guerra, M.Á. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.

El instrumental para el tratamiento de la información recogida con estas técnicas e instrumentos ha sido el siguiente:

- El cuestionario validado por la Técnica Delphi, siguiendo el protocolo de Olaf Helmer (1983)²³ y actualizado por Varela (1991)²⁴; Barrientos Borg (2001)²⁵ y Palomares Cuadros (2003)²⁶. Los datos se registraron en la hoja de cálculo Excel y se analizaron con el software SPSS versión 14.0.
- Para el análisis de datos cualitativos, Grupo de Discusión y Entrevista, hemos utilizado el programa AQUAD FIVE elaborado en la Universidad de Tubigen, (Rodríguez; Gil y García, 1996: 248 y ss.)²⁷

La integración metodológica se ha llevado a cabo a través del concepto que Denzin y Licoln (2000)²⁸ denominan modelo de triangulación, podemos estar más seguros de los resultados obtenidos, si utilizamos diversas técnicas de recogida de datos, ya que cada una tiene sus propias ventajas y sesgos.

²³ Helmer, O. (1983). En Using Delphi Technique. Disponible en: www.voctech.org.bn/virtud_lib/

²⁴ Varela, J. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario. *Gaceta sanitaria, (Editorial)*. 5(24):114-116.

²⁵ Barrientos Borg, J. (2001). *Técnicas y Métodos de Investigación Social: Método Delphi, Aplicación en el campo sanitario*. Departamento de Ciencias Políticas. Universidad de Granada. Trabajo propio del Departamento.

²⁶ Palomares Cuadros, J. (2003b). Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife. Granada. Reprodigital.

²⁷ Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga: Aljibe.

²⁸ Denzin, N. K. y Licoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative reserchs*. Londres. Sage.

2.- ORGANIZACIÓN ESTRUCTURAL

Sería deseable que reflexionemos en la importancia que tiene orientar la enseñanza de estos juegos y deportes como medios para educar en valores individuales y sociales, para el disfrute de nuestro entorno inmediato, próximo y lejano, aprendiendo a respetarlo y manteniendo una actitud de cuidado y protección hacia el mismo.

JUAN TORRES GUERRERO, 1999

A nivel de organización estructural, nuestro trabajo está dividido en tres partes generales: una Primera Parte dedicada al *Marco Conceptual*; una Segunda Parte describe la *Investigación de campo* propiamente dicha y una Tercera Parte donde se presentan las *Conclusiones y Perspectivas de Futuro* de nuestra investigación.

La PRIMERA PARTE incluye el Marco Conceptual, que consta a su vez de tres capítulos. El Capítulo I está dedicado a una *“Aproximación a los Conceptos básicos de la Investigación”*. Es importante conocer el campo semántico de los enunciados terminológicos que expresamos en nuestro trabajo. Este capítulo está dividido en tres apartados: 1) Conceptualizando el juego y el deporte como actividades físicas organizadas, 2) Conceptos relacionados con la educación en valores, las actitudes y las normas y 3) Conceptos relacionados con la Didáctica de la Educación Física.

El Capítulo II se dedica a *“El núcleo de contenidos de juegos y deportes como medio educativo en la Educación Secundaria Obligatoria”*. Consta también de tres apartados: 1) Tratamiento de los valores, el juego y el deporte en la Educación Secundaria Obligatoria. Análisis del currículo para la materia de Educación Física; 2) La utilización de los juegos y deportes en el proceso de educar en valores, actitudes y normas en Educación Secundaria Obligatoria y 3) Valores a transmitir desde el núcleo de juegos y deportes en Educación Secundaria Obligatoria.

En el Capítulo III se realiza un *“Tratamiento didáctico del juego y el deporte en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. Investigaciones relevantes”*. Consta de dos apartados: 1) Tratamiento didáctico del juego y el deporte como procedimiento y como contenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria y 2) Investigaciones relevantes en el campo del juego y el deporte

como contenidos de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria relacionadas con nuestra investigación.

La SEGUNDA PARTE desarrolla la investigación de campo mediante los siguientes capítulos. El Capítulo IV dedicado a la “*Metodología de la investigación*”, en el que se realiza el Planteamiento del Problema, se formulan los Objetivos de la Investigación y se expone el Diseño metodológico: fases, contexto, muestra, técnicas e instrumentos de recogida de la información, así como se especifican los programas utilizados para el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos.

En el Capítulo V realiza un “*Análisis descriptivo y comparativo de los resultados del cuestionario*” realizado por los alumnos y alumnas de 1º y 2º cursos de la provincia de Granada. El cuestionario está dividido en 5 campos y 27 subcampos:

CAMPO 1: Datos identificativos del alumnado

CAMPO 2: Los Juegos y Deportes en las clases

CAMPO 3: Preferencias y motivaciones hacia las modalidades deportivas

CAMPO 4: Deporte fuera del Instituto y Educación en Valores

CAMPO 5: Dilemas o casos prácticos

Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos empleados han sido los siguientes:

- *Análisis Descriptivo de los datos.* Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos.

- *Análisis Comparativo.* El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia, exponiendo aquellos ítems que presentaban significatividad estadística en el análisis comparativo entre los chicos y chicas, el carácter de los centros público y concertado, así como por la zona dónde se han realizado los cuestionarios.

En el Capítulo VI, al que hemos denominado Evidencias Cualitativas I, hemos analizado las “*Evidencias Cualitativas obtenidas del análisis del Grupo de Discusión*”, realizado con profesores/as universitarios que imparten las asignaturas de juegos y deportes en diferentes universidades.

El Capítulo VII, al que hemos denominado Evidencias Cualitativas II, hemos realizado el “*Análisis y la Discusión de las Entrevistas*” realizadas al profesorado de Educación Física de la ESO, de la provincia de Granada, realizando un informe transversal, es decir hemos categorizado todas las entrevistas y las hemos analizado en conjunto en función del campo, subcampo y la categoría a analizar.

El capítulo VIII, se dedica a la “*Integración Metodológica*”, en las que se realiza la triangulación entre las evidencias cuantitativas y cualitativas. Se trata de destacar aquellos resultados que consideramos más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos, comprobándolos y validándolos con la otra técnica, es decir, realizamos una discusión sobre los resultados obtenidos, mediante la comparación de los datos cuantitativos y cualitativos que a nuestro juicio son más relevantes. En todos los casos, los objetivos planteados han sido comprobados por los resultados obtenidos mediante la técnica cuantitativa (Cuestionario), y por las técnicas cualitativas (Grupo de Discusión y Entrevistas).

En la TERCERA PARTE se determinan las “*Conclusiones y Perspectivas de Futuro*” de esta investigación. Se compone de un sólo capítulo, el Capítulo IX, donde se exponen las conclusiones generales y específicas a las que se ha llegado en el trabajo de investigación y donde se muestran las perspectivas de futuro que se abren al dar a conocer los resultados y conclusiones a la comunidad científica. También se incluye un apartado de implicaciones didácticas a sugerir a la comunidad educativa.

Se incorpora un apartado específico dedicado a la Bibliografía utilizada en la realización de este trabajo de investigación, finalizándose con el apartado de Anexos, en los que se incluyen el cuestionario utilizado con el alumnado, el guión utilizado para los grupos de discusión y el protocolo de entrevista llevado a cabo.

PRIMERA PARTE

MARCO CONCEPTUAL



CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

SUMARIO DEL CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.- CONCEPTUALIZANDO EL JUEGO Y EL DEPORTE COMO ACTIVIDADES FÍSICAS ORGANIZADAS

1.1.- EL JUEGO

- 1.1.1.- Conceptualizando el Juego
- 1.1.2.- Caracterizando el Juego
- 1.1.3.- Clasificando el Juego
 - 1.1.3.1.- Clasificación de Juego en general
 - 1.1.3.2.- Clasificación del Juego desde una perspectiva global
- 1.1.4.- Tipología del Juego Motor
- 1.1.5.- El Juego Motor en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Secundaria Obligatoria
 - 1.1.5.1.- El Juego como procedimiento metodológico
 - 1.1.5.2.- El juego como contenido
 - 1.1.5.2.1.- Los Juegos Tradicionales
 - 1.1.5.2.2.- Los Juegos Populares
 - 1.1.5.2.3.- Los Nuevos Juegos
 - 1.1.5.2.4.- Los Juegos Alternativos
 - 1.1.5.2.5.- Los Juegos Cooperativos

1.2.- EL DEPORTE

- 1.2.1.- Conceptualizando el Deporte
- 1.2.2.- Caracterizando el Deporte
- 1.2.3.- Clasificando el Deporte
- 1.2.4.- Características de los Deportes colectivos, individuales y de adversario que se practican en la Educación Secundaria Obligatoria
 - 1.2.4.1.- Los deportes colectivos en la Educación Secundaria Obligatoria
 - 1.2.4.1.1.- Concepto
 - 1.2.4.1.2.- Características básicas de los deportes colectivos

1.2.4.2.- Los deportes individuales en Educación Secundaria Obligatoria

1.2.4.2.1.- Concepto de deportes individuales

1.2.4.2.2.- Características básicas de los deportes individuales

1.2.4.3.- Los deportes de adversario en Educación Secundaria Obligatoria

1.2.4.3.1.- Concepto de deportes individuales

1.2.4.3.2.- Características básicas de los deportes de adversario

2.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN EN VALORES, LAS ACTITUDES Y LAS NORMAS

2.1.- LOS VALORES

2.1.1.- Conceptualizando el término valor

2.1.2.- Caracterizando a los valores

2.1.3.- Jerarquía de valores

2.1.4.- Clasificando los valores

2.2.- LAS ACTITUDES

2.2.1.- Conceptualizando las Actitudes

2.2.2.- Caracterizando a las Actitudes

2.2.3.- Funciones de las Actitudes

2.3.- LAS NORMAS

2.3.1.- Conceptualizando las Normas

2.3.2.- Clasificando las Normas

3.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

3.1.- CONCEPTUALIZANDO LA DIDÁCTICA

3.2.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

3.2.1.- Conceptualizando los Paradigmas

3.2.2.- Conceptualizando las Teorías

3.2.3.- Conceptualizando los Modelos

3.2.4.- Conceptualizando los Métodos

3.3.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL PROCESO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

3.3.1.- Intervención didáctica

3.3.2.- Estrategia pedagógica

3.3.3.- Técnicas de enseñanza

3.3.4.- Estilos de enseñanza

El objetivo de la revolución cognitiva ha sido el recuperar la "mente" en las ciencias humanas después de un largo y frío invierno de objetivismo.
JEROME BRUNER, 1991

La visión de la realidad no es una imagen verdadera de lo que existe fuera de nosotros y está al mismo tiempo mediatizada por los procesos usados para aprehenderla y para expresarla. Además, el conocimiento no es fenómeno estático, sino que se concibe en términos de una construcción progresiva, a menos que se intente categorizar, retratar o establecer una red o mapa de los productos de ese proceso constructivo. Así, señala Villar Angulo (1988: 12)¹

"Nuestros esfuerzos como educadores en buena medida han servido para elaborar esquemas categoriales de los productos de nuestros encuentros con el mundo, y también, para conocer los procesos, la dinámica o dialéctica de tales fenómenos".

De esta manera, dice Collado Fernández (2005: 17)² que *"la literatura pedagógica nos ofrece con diferentes términos y matices diversos el sentido teleológico de la educación. Palabras como fines, metas, propósitos, ideales, patrones, objetivos, hábitos, valores, actitudes, normas, etc. expresan todos ellos conceptos relacionados entre sí, y en relación con las finalidades humanas y de la educación"*.

En este primer Capítulo trataremos de examinar y aclarar algunos de los conceptos y expresiones conceptuales de mayor influencia, considerados centrales para nuestra investigación, tales como juego, deporte, valores, actitudes, método... No olvidemos, que el lenguaje es el instrumento por medio del cual nos comunicamos. Por eso es importante conocer el campo semántico de los enunciados terminológicos que nos interesan de forma especial en nuestro trabajo.

¹ Villar Angulo, L.M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Introducción. Alcoy: Marfil.

² Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Tanto la realidad educativa como el lenguaje pedagógico que la involucra, tienen una especificidad indiscutible, que avala nuestra incursión en el núcleo semántico de sus conceptos y expresiones conceptuales. El discurso pedagógico tiene una rica variedad de matices ya que se vincula con el enseñar, el aprender y el educar; actividades que cambian, crecen, se diversifican y se enriquecen continuamente con nuevos términos, con nuevas acepciones y consideraciones sobre los existentes.

Autores como Calderhead (1988)³ o Leinhardt (1990)⁴ han planteado que los profesores cuentan con un cierto tipo de conocimiento práctico acerca de la enseñanza al que han denominado “*artesanal*” y que en ocasiones los conceptos que emplean para definir sus procesos difieren de otros profesores, cuando en realidad el contenido es el mismo. Este conocimiento, tiene su origen básicamente en la experiencia personal y en el contacto con profesores expertos (Mercado, 1991)⁵. Putnam y Borko (2000)⁶, plantean que el conocimiento pedagógico general abarca el conocimiento que los profesores tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje y los aprendices.

El lenguaje pedagógico tiene su más cercano marco de referencia en la psicología de la educación, la pedagogía y en las teorías de la enseñanza y el aprendizaje, aunque también lo tiene en la psicología general, en la antropología, la historia, el derecho, etc.

En este Primer Capítulo, vamos a tratar de definir los diferentes conceptos que forman parte de nuestra investigación. Esta revisión conceptual la vamos a tratar de ordenar de manera cronológica, en un intento de ir verificando los cambios y tendencias que se han ido produciendo en el transcurso del discurrir de las Ciencias de la Educación.

Hemos realizado una triple división, por un lado analizaremos los conceptos relacionados directamente con los Juegos y Deportes como actividades físicas organizadas que forman parte de los núcleos de contenidos de Educación Secundaria; por otro lado analizaremos conceptos relacionados con la Educación en Valores (valores, actitudes y normas) y por otro,

³ Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En Villar Ángulo, Luis Miguel (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Introducción, p.p.21-38. Alcoy: Marfil.

⁴ Leinhardt, G. (1990). “Capturing craft knowledge in teaching”, *Educational Researcher*, 19 (2). McAlpine, L. y Weston, C. (2002). “Reflection: Issues related to improving professors’ teaching and students’ learning”, *Instructional Science*, 28.

⁵ Mercado, R. (1991). “Teacher’s *saberes* in everyday thinking”, *Infancia y Aprendizaje*, 55.

⁶ Putnam, R. y Borko, H. (2000). “El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición”, en B. Biddle, T. Good, e I. Goodson, (Eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

trataremos de analizar conceptos relacionados con la Didáctica de la Educación Física y que los docentes utilizan en el proceso de intervención llevado a cabo en sus clases, entre ellos: paradigmas, teorías, modelos, métodos, técnicas, estrategias, recursos, materiales curriculares...

1.- CONCEPTUALIZANDO EL JUEGO Y EL DEPORTE COMO ACTIVIDADES FÍSICAS ORGANIZADAS

"El juego y el deporte, son las formas más comunes de entender la educación física en nuestra sociedad. Por ello debe aprovecharse como elemento motivador, potenciando actitudes y valores positivos".
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1992

La Educación Física en el siglo XXI no se reduce al *"estar en forma"* del cuerpo, sino que tiene un sentido más amplio, va a utilizar una serie de actividades que tienden a satisfacer las necesidades y vivencias del alumnado. Por tanto, no sólo pretende el desarrollo y mejora del organismo sino también de otros aspectos como son el intelectual, el psicosocial y el afectivo. En otros momentos, se le otorgó a la Educación Física, el significado de *"educar lo físico"*, primando aspectos mecánicos, higiénicos y morfofuncionales, separando esta materia de otras actividades educativas y siendo concebida sólo en términos de aprendizaje y no en términos de desarrollo personal. (Torres Guerrero y cols. 1994: 11)⁷

La mejora funcional del dominio corporal supone, en estas edades, la adquisición de múltiples conductas motrices de carácter utilitario, lúdico y expresivo, que son fundamentales para el desarrollo global de los niños y niñas. La educación por el movimiento ha de plantearse como un proceso de resolución de situaciones, mediante una exploración de las posibilidades corporales, que logren activar mecanismos cognitivos y motrices. (MEC, 1989)⁸

Hoy, abogamos por una Educación Física polarizada en la utilidad de un cuerpo sano y eficiente, y aunque ello es importante, hay que decir que sería perder una ocasión de educar al alumnado en su cuerpo, siendo consciente de su realidad corporal, capaz de asumir sus posibilidades y limitaciones, descubriendo y experimentando las capacidades relacionales, comunicativas y expresivas del cuerpo.

⁷ Torres Guerrero, J; Rivera García, E; Arráez Martínez, J. m; López Sánchez, J. M. y Merino Díaz, J. A. (1994). *Las actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.

⁸ Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Proyecto Curricular de Educación Física para la LOGSE*. Madrid.

Por ello, hay que situar a la Educación Física, no en el conjunto restringido de sistemas de aprendizaje, sino en un contexto general del desarrollo de la persona, dándole el verdadero sentido, de "*educar a través de lo físico*", o lo que es lo mismo, servirnos del cuerpo y sus posibilidades de movimiento para lograr una serie de objetivos educativos de carácter mas amplio.

La enseñanza de la Educación Física ha de promover y facilitar que cada alumno y alumna llegue a comprender su propio cuerpo y sus posibilidades y a conocer y dominar un número variado de actividades corporales y deportivas de modo que en el futuro, pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal ayudándole a adquirir los conocimientos y destrezas, actitudes y hábitos que le permitan mejorar las condiciones de vida y de salud, así como disfrutar y valorar las posibilidades del movimiento como medio de enriquecimiento y disfrute personal, y de relación con los demás.

Muchas veces, el movimiento pasa los límites de lo individual para dar lugar, a través de y por él, al grupo. Es de esta interacción de dónde surge el pacto por el que se marcan los límites de las actividades, representando las reglas una zona de acción lo suficientemente amplia como para permitir la respuesta individual, la decisión y el intercambio con los demás. Cada participante elige libremente su implicación o no en la actividad y, una vez dentro, opta por una u otra actuación. Con estas características como referencia, podríamos dar una primera definición de actividades físicas organizadas, que se caracterizaría por ser "*una actividad física grupal que se desarrolla dentro de unos límites o reglas que dejan lugar a la respuesta y elección individuales dentro de dicha actividad*". (García Monge, 1992: 28)⁹

En esta primera aproximación al concepto, se dejan traslucir diferentes dimensiones del término: una formal (reglas); otra personal (implicación libre de los participantes, sus respuestas ante los retos planteados); y por último otra dimensión grupal o social (pactos, relaciones, influencias del entorno...).

La denominación de *Actividad Física Organizada* a un conjunto de actividades con rasgos comunes es relativamente moderna y no demasiado extendida. Es por ello, por lo que la mayor parte de las clasificaciones que encontramos se refieren a juegos, a deportes, a danzas o a actividades en el medio natural. Es esta enumeración, sin duda, ya una clasificación que nos habla del campo que componen las *Actividades Físicas Organizadas*.

⁹ García Monge, A. (1992). *Proyecto Docente: Didáctica de las actividades físicas organizadas*. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado. Palencia.

El problema es que esta distinción, de límites poco nítidos, nos lleva a discusiones gramaticales poco fructíferas.

Las relaciones entre los dos grandes epítomes del término son muy estrechas, especialmente entre los Juegos y los Deportes, que deben presentar un hilo conductor en su tratamiento. Así mismo, es importante reconocer en los puntos de unión de los juegos y deportes no solamente como un paso de transición, sino también el aspecto recreativo que debe impregnar todas nuestras actividades vinculadas con el juego o los deportes, especialmente en lo que se refiere a las realizadas dentro del tiempo escolar.

Como último aspecto a destacar antes de entrar en el análisis global del núcleo de contenido, y referido a su conexión, sería deseable que reflexionemos en la importancia que tiene orientar la enseñanza de estos juegos y deportes como medios para educar en valores individuales y sociales, para el disfrute de nuestro entorno inmediato, próximo y lejano, aprendiendo a respetarlo y manteniendo una actitud de cuidado y protección hacia el mismo. (Torres Guerrero y cols. 1994: 12)¹⁰

Durang (1976: 12)¹¹ consideraba que *"la distinción entre juego y deporte radica en la codificación concreta que caracteriza al deporte"*. Alude a que Thomas Arnold modificó los antiguos juegos populares y les aplicó reglas estrictas. De esta forma nacieron el rugby, el fútbol, el críquet, el tenis...

"El inconveniente de los antiguos juegos era que se prestaban solamente a confrontaciones regionales; en algunas comarcas se lanzaba un madero, en otras una piedra, en la de más allá una rueda. La imposición de reglamentos permitió una confrontación en condiciones semejantes de peso, dimensiones, superficie del lugar de lanzamiento y formas de hacerlo. Se puede decir, en suma, que el deporte ha añadido al espíritu del juego una preocupación rigurosa y racionalista. Por ello, indudablemente, puede pretender satisfacer el gusto por lo absoluto, cosa que no puede proporcionar los juegos. Sin embargo, a medida que el deporte pierde su carácter de gratuidad en los medios profesionales, el deporte se aleja del espíritu del juego. Hoy en día incluso en los medios no profesionales, muchos deportistas están cegados por el resultado que se debe lograr, el partido que hay que ganar o la marca que es preciso igualar o abatir. El

¹⁰ Torres Guerrero, J.; Arráez Martínez, J. M.; Rivera García, E.; Merino Díaz, J. A. y López Sánchez, J. M. (1994). *Actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.

Estos autores consideran que de la variedad de acciones motrices que conocemos, se ajustarían a estas características, actividades como son los juegos motores colectivos de reglas, los deportes, los juegos colectivos de ritmo, las danzas, las actividades físicas en el medio natural etc. Trazar los límites exactos entre unas y otras actividades resulta sumamente complejo, y en nuestro trabajo podríamos considerar como Actividades Físicas Organizadas en general a los juegos, los deportes, algunas actividades rítmicas y las actividades físicas organizadas en el medio natural.

¹¹ Durang, G. (1976). *El adolescente y los deportes*. Planeta: Barcelona.

placer de jugar desaparece ante la preocupación por la eficacia. Seguramente el deporte de competición de nuestra era tecnológica, está ligado a la evolución y cubre la presión del utilitarismo invasor" (Durang, 1976: 10)¹²

Los profesionales de la Educación Física reconocen el valor del juego y el deporte, como las formas más comunes de entender la actividad física, así como de su importancia para el fomento de actitudes positivas el alumnado de Educación Secundaria, especialmente en cuanto a la aceptación de roles, reglas y del trabajo en cooperación, en diferentes espacios y tiempos de actuación. De esta manera en este primer apartado trataremos de conceptualizar el juego y el deporte y lo que debemos entender los docentes por juegos y deportes educativos.

1.1.- EL JUEGO

1.1.1.- Conceptualizando el Juego

La Enciclopedia Larousse en su versión (1997)¹³ define al Juego como "*acción de jugar, cualquier actividad que se realiza con el fin de divertirse, generalmente siguiendo determinadas reglas*". Es una actividad en la que se reconstruyen, sin fines utilitarios directos, las relaciones sociales. Es una variedad de prácticas sociales consistentes en reproducir en acción, en parte o en totalidad, cualquier fenómeno de la vida al margen de su propósito real.

La importancia social del juego se debe a su función de entrenamiento del ser humano en las fases tempranas de su desarrollo y en su papel colectivizador (Elkonin; 1980)¹⁴. De igual manera Karl Gross (1902)¹⁵, comprendía este concepto como la más pura expresión de la experiencia motora. El tipo de juego se halla determinado, en una parte, por la necesidad del ser humano y, en otra, por el grado de su desarrollo orgánico. El juego es un instinto que eleva a todos los animales jóvenes a hacer todos los ejercicios necesarios para su desarrollo muscular y psíquico. Gross expresa claramente todo lo que podemos conocer de la personalidad del niño. Por tal motivo él dice que por medio del juego el niño expresa de manera simbólica sus fantasmas, sus deseos, las experiencias que vive.

¹² Durang, G. (1976). *Ibidem*.

¹³ Enciclopedia Larousse, (1997). Madrid.

¹⁴ Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Aprendizaje Visor.

¹⁵ Gross, Karl (1902). *The Play of man*. New Cork: Appleton.

Comenta que el juego es una actividad fundamental que se apoya en la necesidad de movimiento del hombre, en sus intereses y estados anímicos y que se manifiesta de una manera espontánea en la búsqueda de satisfacciones internas.

Piaget (1962)¹⁶ decía que "*Podemos estar seguros de que todos los sucesos, buenos o malos, en la vida de un niño, tendrán repercusión en los juegos*". El juego ayuda a los participantes a enfrentar el pasado, comprender el presente y prepararse para el futuro.

La característica decisiva del juego es que consiste en cualidades motrices adquiridas igual que en capacidades, habilidades y destrezas que se comprueban, se modifican, estabilizan, varían y amplían. Por tanto, las prioridades educativas del juego son aprovechar todas esas posibilidades, reconociendo en toda su amplitud. (Hahn, 1988: 25)¹⁷.

Toda presentación del juego nos muestra que antes de enseñar a jugar al niño hay que ayudarlo a descubrir las posibilidades del juego.

Seybold (1974: 180)¹⁸ señalaba como elemento más importante dentro de la atmósfera del juego a la "*libertad*". La libertad interior, frente a sí mismo y su voluntad de imponerse y afirmarse y la libertad exterior de seguir sus propios caminos, elegir su propio objetivo, y buscar una solución con los propios medios. En la misma línea se manifiesta Torres Campos (2008: 197)¹⁹ considerando "*que se puede decir que de una u otra forma, de manera consciente o no, el juego está presente en la vida del individuo desde que nace hasta su muerte*". Lo que no cabe duda es que la actividad lúdica será diferente en las diversas etapas. Así, el componente motriz, que es fundamental en las primeras etapas, irá disminuyendo progresivamente y en cambio irá en aumento la complejidad del juego.

¹⁶ Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation*. New York: Norton.

¹⁷ Hahn, E. (1988). *Entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.

¹⁸ Seybold, Annemary (1974). *Principios pedagógicos de la Educación Física*. Buenos Aires: Kapeluz.

¹⁹ Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Pere Lavega (1996)²⁰ afirma que “acercarse a la comprensión conceptual del juego es un reto frustrado, si se pretende abordar en términos absolutos. El juego, en su condición de realidad compleja, se resiste ante cualquier intento de definición o de conceptualización categórica. Como si de una pastilla de jabón mojado se tratara, se muestra tan resbaladizo con aquellas posturas titubeantes, como con los planteamientos cerrados, arrogantes y categóricos”.

Tal y como reconocía Cagigal (1959)²¹ se afirma que los conceptos que más capacidad metafórica poseen son los que primariamente representan una realidad más profunda, más rica, más elemental. Además el rastro que ha dejado el término juego en sus antecedentes etimológicos, ya sea en sus raíces latinas “*iocus*” “*jocus*” o en sus expresiones “*ludus, ludere, lusus o ludicrum*”

Sin entrar en una exhaustiva revisión de todos los autores que han tratado el juego y expuesto su definición, sí consideramos interesante acercarnos a los principales autores que han estudiado el tema, y así ser capaces de concretar una serie de rasgos o características comunes a todos los juegos, que van a definir la presencia o no del mismo en las actividades de las personas.

Recogemos aquí algunas de las definiciones expuestas por Torres Guerrero y cols. (1994: 40 y ss)²² en su *Manual de Actividades físicas organizadas*:

²⁰ Lavega, P. (1996). *El juego motor y la pedagogía de las conductas motrices*. Revista Conex es v.5, n.1, 2007 Disponible en: <http://www.unicamp.br/feff/publicacoes/conexoes/v5n1/ArtigoPERELAVEGA.pdf>.

²¹ Cagigal, J. M. (1959). Aporías iniciales para un concepto del deporte. *Citius, Altius, Fortius: estudios deportivos*, v.1, n.1, p. 7-36.

²² Torres Guerrero, J; Arráez Martínez, J. M; Rivera García, E; Merino Díaz, J. A. y López Sánchez, J. M. (1994). *Actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.

Autor/a	Concepto
Sigmund Freud. (1909)²³	<i>“Guardián del despertar”.</i>
Johan Huizinga (1938)²⁴	<i>“Acción libre, que se ejecuta y siente como situada fuera de la vida corriente, que puede absorber completamente al jugador sin que obtenga provecho de ella; esta acción se ejecuta dentro de un espacio y tiempo determinados, y se desarrolla según un orden y reglas en las que reina una propensión a rodearse de misterio y a disfrazarse, a fin de separarse del mundo habitual.”</i>
Henry Wallon (1948)²⁵	<i>“Exploración jubilosa y apasionada, tendente a probar las funciones del niño en todas sus posibilidades”.</i>
Frederick Lagrange (1978)²⁶	<i>“Actividad natural y espontánea por la cual todo individuo es impelido cuando le agrada la necesidad instintiva de movimiento”.</i>
José María Zapata (1989)²⁷	<i>“Medio de expresión, instrumento de conocimiento, factor de socialización, regulador y compensador de la afectividad, efectivo instrumento de desarrollo de las estructuras del movimiento; en una palabra, medio esencial de la organización, desarrollo y afirmación de la personalidad”.</i>
Julián Miranda y Oleguer Camerino (1996)²⁸	<i>“Acto libre, ejecutado con tensión, de gran valor social, que permita descargar energía física y psíquica, expresar el inconsciente y afirmar la personalidad, que constituye una realidad aparte y un fin en sí mismo, y que implica un compromiso”.</i>

Cuadro 1.1.1. Conceptos de Juego según diferentes autores

Se dice que el medio, en general, es responsable de la conformación del carácter del individuo, aunada a la carga genética que trae consigo. Se hereda genéticamente el potencial e impulso para jugar, más no el juego en sí; se hereda la posibilidad de movimiento como factor básico del juego.

²³ Freud, S. (1905/1939). *Obras Completas*. Trad. Luis López Ballesteros. Madrid: Biblioteca Nueva.

²⁴ Huizinga, J. (1938/1968). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza (Edición de 1972)

²⁵ Wallon, H. (1948). *La consciencia y la vida subconsciente*. Buenos Aires: Kapelusz

²⁶ Lagrange, G. (1978). *Educación psicomotriz : Guía práctica para niños de 4 a 14 años*. Barcelona: Fontanela

²⁷ Zapata, J. M. (1989). *El aprendizaje por el juego en la escuela primaria*. México: Pax México

²⁸ Miranda, J. y Camerino, O. (1996). *La recreación y la animación deportiva*. Salamanca: Amaru.

El juego es cultural en esencia, con una base biológica, psicológica y motora. (Collado Fernández, 2005: 97)²⁹

1.1.2.- Características del juego

Para Huizinga (1938)³⁰, las características generales del juego son:

- Libre: no implica obligación.
- Placer: gusto por su ejecución.
- Superfluo: no tiene una consecuencia práctica en si mismo.
- Determinado en el tiempo y en el espacio: tiene un tiempo de ejecución y un espacio dónde se efectúa.
- Orden: todas sus manifestaciones están reguladas.
- Tensión y emoción: hay incertidumbre sobre lo que va a ocurrir.
- Misterio y evasión: que hace que la persona, se salga de la vida diaria (vivir situaciones ficticias).

Para Piaget (1951)³¹, estas características son:

- Desinterés: el juego es desinteresado, no tiene finalidad aparente (se justifica en si mismo).
- Espontaneidad: contrapuesto a las obligaciones, es instintivo, natural.
- Placer: el juego es placentero.
- El juego constituye un “mundo aparte”.

²⁹ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

³⁰ En su obra cumbre *“Homo Ludens”* Johan Huizinga establece una íntima relación entre el fenómeno lúdico y el surgimiento de la cultura. A primera vista, esta identidad puede resultar insólita, pero Huizinga no tarda en presentar amplia evidencia histórica y antropológica que fundamenta el íntimo parentesco entre el juego y las formas iniciales de la cultura. Siguiendo un método histórico-antropológico comparativo, Huizinga demuestra las raíces arcaicas del juego. Sin decirlo con estas palabras, este autor ofrece evidencia para especular sobre la naturaleza arquetípica del juego: *“Todos los pueblos juegan y lo hacen de manera extrañamente parecida...”* (1938/1968, pág... 50).

Huizinga plantea que las diversas teorías psicológicas y biológicas del fenómeno lúdico explican el juego en su función utilitaria. Se ha creído poder definir el origen y la base del juego con la descarga de un exceso de energía. Según otros la persona que juega obedece a un impulso congénito de imitación, o satisface una necesidad de relajamiento, o se ejercita para actividades serias o para adquirir dominio de sí mismo. Otros buscan su principio en la persecución de poder, de dominio, de realización o en una necesidad de competencia. Hay quienes lo consideran como una descarga de impulsos dañinos, como una compensación defensiva o como satisfacción de deseos no realizados p.p. 12 y 13.

³¹ Piaget, J. (1951). *Psychology of Intelligence*. London: Routledge and Kegan Paul.

Omeñaca Cilla y Ruiz Omeñaca (1999)³² proponen este cuadro con los rasgos del juego después de analizar 24 definiciones de diferentes autores, desde una perspectiva teórica rescatando las principales características del juego según diferentes autores:

EL JUEGO	A: Placentero y divertido	B: Un disfrute de medios	C: Espontá neo	D: Fuente de aprendizaje	E: Acto de expresión	F: Participa ción activa	G: Encuentro "conductas serias"	H: Un "mundo aparte"
H.Wallon (1948)	+	+						
C. Garvey (1977)	+	+					+	
R. Doron (1979)		+		+	+		+	
J.Echeverría (1980)	+			+				
E. Martínez (1983)	+	+						
F. Bordogna (1983)	+				+			
Grupo Oskus (1984)	+	+		+	+			
R.Arnold.y c (1985)	+			+				
J.R.Moyles (1990)	+	+		+			+	
M.Garaigordobil 90	+	+			+			
R.M. Guitart (1990)	+			+	+			
M. Gutiérrez (1991)	+			+	+		+	
R. Ortega (1990)		+		+	+			
J.L. Linaza (1991)	+	+						
A. García y c (1992)	+	+						
P. Smith (1992)	+	+					+	
J. Miranda (1992)	+	+			+			
M.C.Narganes.1993	+	+						
E. Trigo (1994)	+	+		+	+			
J.D. Arranz (1995)	+	+		+	+		+	
A.Malagurriaga (95)	+			+				
A.Fernández (1995)	+	+		+				
E. Trichant (1995)	+	+		+	+			
J. Arráez.y c. (1995)				+	+			
FRECUENCIA	21	17	15	14	12	6	6	6

Cuadro 1.1.2. Características del Juego según diferentes autores

³² Omeñaca Cilla, R. y Ruiz Omeñaca, J. V. (1999). *Ibidem*.

Al asumir el reto de mostrar la dispersión y la complejidad inherente a la naturaleza del juego, Lavega (1996)³³, realizó una revisión exhaustiva de definiciones aportadas por estudiosos del juego (entre los que destacan, Agricol de Bianchetti, Bally, Bülher, Cagigal, Claparede, Dehoux, Fraiberg, Gualazzini, Hartmann, Huizinga, Klein, Loy, Margolin, Miranda, Navarro Adelantado, Ortega y Gasset, Olaso, Parlebas, Piaget, Roberts, Arth y Bursh, Russel, Schmitz, Slavson, Vygotsky, Winnicott, Wundt, Lin Yutang...) así como de aportaciones de distintas generaciones de alumnos de enseñanza primaria, secundaria y universitarios. El análisis de contenido ordenado y sistemático de una muestra exhaustiva de definiciones sobre el juego permitió confirmar los siguientes apartados:

- El juego es ante todo una manifestación activa.
- La gran mayoría de autores destacan la condición dinámica del juego haciendo uso de distintos términos, aquí entendidos como sinónimos: realidad, fenómeno, ser, conducta, acción, movimiento, motricidad, situaciones motrices, práctica, ejercicio, esfuerzo, comportamiento, praxis, acto, impulso, actividad...
- Se deduce una primera reflexión importante; si se quiere ser coherente en el uso del juego se tendrá que evitar jugadores espectadores, ya que el juego es ante todo actuar, sentir... fluir mediante la participación activa, es decir, a través de la acción motriz.
- La dimensión lúdica o el alma del juego

Cuando se afirma que el juego es una práctica lúdica (o lúdica), se está haciendo alusión a todo un conjunto de aspectos que difícilmente se pueden delimitar en coordenadas numéricas. Aunque en general, los autores deducen estos componentes desde distintas disciplinas, se puede afirmar que en definitiva se trata de términos de naturaleza cualitativa y fenomenológica, ya que en buena parte dirigen la atención al interior del protagonista que participa.

³³ Lavega, P. (1996). *El juego motor y la pedagogía de las conductas motrices*. Revista Conex es v.5, n.1, 2007 Disponible en: <http://www.unicamp.br/fef/publicacoes/conexoes/v5n1/ArtigoPERELAVEGA.pdf>.

1.1.3.- Clasificando el Juego

1.1.3.1.- Clasificación de juego en general

Un sistema de clasificación del Juego en general es la que presenta Frisando (2006)³⁴:

- Juego exploratorio o sensorio-motor
 - Juego relacional
 - Juego constructivo
 - Juego dramático o simbólico
 - Juegos con reglas
 - Juegos motores "bruscos" o bulliciosos
- *El juego exploratorio* (al que también se le llama juego funcional) se entiende como una actividad que se realiza simplemente por y para disfrutar de las sensaciones físicas que produce. Ejemplos incluyen movimientos motores repetitivos tales como poner y sacar agua de su contenedor, hacer ruidos con la boca o con algún objeto, o subir y bajar escaleras repetidamente.
- El *juego relacional* denota la capacidad de los niños para usar objetos en el juego con el propósito para el que fueron creados. Incluye el usar objetos simples correctamente, tal como un cepillo para el pelo; combinar objetos que guardan relación, tal como un camión y un chofer; y hacer que los objetos hagan lo que se espera que hagan, por ejemplo, jalar una manija para abrir algo.
- Usualmente el *juego constructivo* se define como "*manipulación de objetos con el propósito de construir o crear algo*". La diferencia entre el constructivo, el relacional y el exploratorio es que en el juego constructivo el niño tiene una meta final en mente que requiere la transformación de los objetos en una nueva configuración. Por ejemplo, construir una pared con bloques, o hacer una persona de plastilina.
- En el *juego simbólico* (Piaget, 1962)³⁵, llamado también juego dramático, el niño pretende estar haciendo algo o ser alguien. El niño puede pretender con objetos (hace como que bebe té usando una tacita vacía, por ejemplo); sin objetos (se peina los cabellos con los dedos como si tuviera un peine), o puede poner en relación objetos inanimados (su muñeca hace como que alimenta a los animales).

³⁴ Frisando, S. (2006). Una clasificación del juego infantil. *Desarrollo humano, constructivismo y educación*. Disponible en: <http://blog.pucp.edu.pe/item/2847>

³⁵ Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton

- Los *juegos con reglas* involucran a los niños en una actividad con reglas o límites aceptados (García González, 2001: 74)³⁶. Este tipo de juego implica expectativas compartidas y la voluntad de consentir y aceptar los procedimientos que se han acordado o establecido. Un elemento de competencia puede estar presente, ya sea con otro niño o consigo mismo. El juego puede ser un juego conocido y con reglas estándar, tal como un juego de casinos, o puede ser un juego con reglas que el niño ha inventado.
- Turbulento y físico son dos palabras que describen a los *juegos motores bruscos*. Usualmente se entiende este tipo de juego como un patrón de acción que se ejecuta en un alto nivel de actividad, usualmente por un grupo de personas, aunque dos individuos solos pueden también desarrollar este tipo de juego. El juego motor puede incluir actividades tales como correr, hacer cosquillas, empujarse "jugando" o rodar por el suelo. La diferencia entre los juegos motores y el comportamiento agresivo, es que este último no es realizado de manera juguetona.

1.1.3.2.- Clasificación del juego desde una perspectiva global

Antes de pasar a una clasificación del Juego desde la exclusiva perspectiva motriz, vamos a revisar de forma muy general, una clasificación más genérica del juego, desde un doble planteamiento:

- Autores que han tratado el tema.
- Factores que intervienen en el juego.

Esta visión está recogida de Santamaría (1994)³⁷ y en ella destacar la clasificación de Callois, por ser la de mayor aceptación entre los diversos autores.

³⁶ García González, E. (2001). *Piaget: la formación de la inteligencia*. México: Trillas.

³⁷ Santamaría, J. (1984). *Apuntes de la materia de Juegos*. INEF de Granada. Inédito.

CLASIFICACIONES DEL JUEGO SEGÚN DIVERSOS AUTORES								
	FACTORES DEL JUEGO							
Autor	Social	Compe- tición	Catarsis	Cultural	Comunica- ción	Funcional higiénico	Emoti- vo	Azar
Kenyon	Exper. Social	Asceris	Catarsis		Estética	Salud y es- tado físico	Vértige moción	
Intosh		"Mejor que"		Combati- vos	Comunica- ción		Reto Natz.	
Kodym	Deportes de equipo					Coord. óculo-ma- nual. Poder Resistencia	Activ. peligro- sas	
Querat				Heredi- tarios	Imitación Imaginativos			
Stern	Sociales			Combati- vos	Comple- mentarios imitación simple	Motores Con cosas		
Clap- rade	Sociales			Lucha y caza	Familiares e imitativos	Sensoriales motores psíquicos		
Bhüler	Colecti- vos				Ficción receptivos	Funciona- les Construcc.		
Callois		Agon			Minicry		Ilinx	Alea

Cuadro 1.1.3.2. Clasificación del Juego según diversos autores

Entrando en la clasificación propuesta por Callois (1968)³⁸, este autor establece cuatro tipos de juegos:

❖ **Juegos de Agon:**

Serían juegos de competencia, entre ellos los más característicos van a ser los deportes, en cualquiera de sus acepciones.

³⁸ Callois, R. (1968). *Teoría de los Juegos*. Barcelona: Seix Barral.

❖ **Juegos de Alea:**

Estos juegos van a tener un alto porcentaje del factor suerte (azar) en su desarrollo, a modo de ejemplo podemos citar juegos como los dados, cartas...etc.

❖ **Juegos de Mimicry:**

Dentro de este grupo situaría a los juegos de simulación o imitación. Los más identificables con esta categoría serían los relacionados con el campo de la expresión, el teatro, etc...

❖ **Juegos de llinx:**

Tendrían un alto componente de riesgo y aventura en su realización; normalmente van a estar muy conectados con la naturaleza; esquí, parapente, alpinismo,... serían algunos de los ejemplos de este tipo de juegos.

1.1.4.- Tipología del Juego Motor

Tomando como referencia a Jonhson (1981)³⁹, podemos distinguir tres tipos de juegos.

A. Juegos con estructura de meta individualizada.

Los objetivos de la actividad lúdica para cada persona no están relacionados con los del resto, de tal modo que no se fomenta la interacción de ningún tipo. No existe, en consecuencia, relación directa entre el éxito o el fracaso conseguido por las distintas personas dentro del juego.

B. Juegos con estructura de meta de competición.

Existe una relación tal entre los objetivos individuales que uno sólo puede alcanzarlos a costa de los otros dentro del mismo grupo. Se dota así a la actividad lúdica de una relación inversa en el balance éxito/fracaso: los éxitos individuales en la consecución del objetivo del juego van unidos al fracaso del resto de los participantes.

³⁹ Johnson, D. W. (1981). Effetsot cooperative, competitive and individualistic goal structures on adsiereement: ametaanalysis. En *Psicological Bullutin*. N°89. p.p. 47-62.

C. Juegos con estructura de meta de cooperación.

Los objetivos que el juego marca para cada persona van unidas a los de los demás, de modo que cada uno alcanza su meta solo si el resto de los participantes alcanzan la suya. La estructura del juego determina la actuación de cada persona, por lo que será más fácil fomentar actitudes cooperativas con los juegos de cooperación.

1.1.5.- El juego motriz en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Secundaria Obligatoria

López Sánchez (1998)⁴⁰ y Torres Guerrero (2000)⁴¹ parten de la contemplación del juego desde una doble perspectiva:

- Como procedimiento (estrategia metodológica).
- Como contenido (fin en sí mismo).

1.1.5.1.- El Juego como procedimiento metodológico

Algunas razones para fundamentar la propuesta metodológica sobre su utilización, pueden ser las que siguen:

- ✘ El juego es una actividad intrínsecamente motivadora y por consiguiente facilita el acercamiento natural a la práctica normalizada del deporte.
- ✘ La actividad lúdica se ajusta a los intereses de los alumnos y alumnas y evoluciona en función de ellos.
- ✘ El juego constituye, especialmente en los primeros años del aprendizaje motor, el eje en torno al cual deben girar las actividades motrices.
- ✘ Mediante la práctica lúdica se perfeccionan diferentes destrezas y habilidades consideradas como básicas en un proceso que atiende a la evolución de los alumnos.
- ✘ En el juego intervienen componentes fundamentales de dominio y organización espacio-temporal, y por consiguiente, su práctica contribuye a la adquisición de conceptos y estrategias relacionadas con esas dos nociones básicas.
- ✘ El desarrollo físico se realiza en gran parte sobre la base de juegos y actividades compartidas con otros.

⁴⁰ López Sánchez, J. M. (1998). *Proyecto Docente. Didáctica de la Educación Física. Actividades Físicas Organizadas*. Universidad de Jaén.

⁴¹ Torres Guerrero, J. (2000). *La actividad física para el ocio y el tiempo libre. Una propuesta Didáctica*. Granada: Proyecto Sur Ediciones.

- ✧ Es una determinada forma de conocer hechos y situaciones del entorno social y cultural.
- ✧ Existe en el juego una respuesta a diferentes situaciones vivenciales del alumno.
- ✧ Las características propias de la enseñanza en niños y jóvenes aconsejan un tratamiento global que debe buscar la integración del mayor número de aspectos posibles recogidos dentro de los diferentes contenidos, relacionando conocimientos, procedimientos y actitudes.
- ✧ Garantiza la participación de todos los alumnos en un clima de relación saludable.
- ✧ Su práctica habitual debe desarrollar en los alumnos actitudes y hábitos de tipo cooperativo y social, basadas en la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la aceptación de las normas de convivencia.
- ✧ La práctica motriz, entendida en un amplio sentido lúdico, potencia las relaciones e interacciones con los demás en un marco de participación e integración.
- ✧ Implica el suscitar en los alumnos análisis reflexivos en torno a las posibles situaciones que puedan producirse en la práctica de los deportes colectivos.

1.1.5.2- El juego como contenido

El amplio espectro del "*Juego como contenido*" abarcaría en Educación Secundaria desde los juegos tradicionales, hasta el tratamiento del juego como vía de creatividad para el diseño de nuevos juegos. En el presente apartado vamos a centrarnos en el Juego tradicional, popular y autóctono y en la nueva corriente de creación de juegos denominada los Nuevos Juegos, corriente esta última en la que abordaremos los juegos alternativos, los juegos cooperativos y los *new games*.

1.1.5.2.1.- Los Juegos Tradicionales

Entendemos el Juego Tradicional como aquel juego que ha sido transmitido de generación en generación, bien por medios verbales, escritos o por otras fuentes documentales. El juego por consiguiente, puede ser creado, adaptado o asumido por una cultura.

Una buena definición de Juegos Tradicionales, es la expuesta por Renson y Smulders (1978), citada por Moreno Palos (1993:13)⁴², que entienden *"todo aquel juego tradicional, local, activo, de carácter recreativo que requiere destreza física, estrategia o suerte o alguna combinación de las tres"*.

Si leemos atentamente el Diseño Curricular Base de Andalucía para el área, dentro del núcleo de contenidos dedicado al juego, podemos leer:

"Debe entenderse la práctica lúdica vinculada a la cultura circundante que, en el caso de la Comunidad Andaluza, aporta multitud de tradiciones y manifestaciones propias de indudable riqueza. Conviene por tanto tener en cuenta la importancia de que los alumnos y alumnas conozcan y practiquen juegos autóctonos y tradicionales, como vínculo y parte del patrimonio cultural de nuestra comunidad" (CEJA, 1992)⁴³.

Como podemos ver, en nuestro diseño debemos buscar un espacio para el desarrollo de estos contenidos marcándonos un doble objetivo:

- Acercar a nuestros alumnos y alumnas a las tradiciones de su entorno.
- Potenciar las actividades lúdicas desde la perspectiva recreativa (el juego por el placer de jugar).

Nuestro acercamiento a este tipo de actividades vamos a realizarlo progresivamente, entrando inicialmente en su concepto y fundamentación antropológica y sociológica, hasta llegar a su aplicación en el currículum escolar para el área de Educación Física.

1.1.5.2.2.- Los Juegos Populares

Juego Popular, indica que es practicado por las masas, y no necesariamente tiene que ser un juego tradicional, aunque pueden llegar a perpetuarse y convertirse posteriormente en tradicional. Autóctono, significa que se ha creado, modificado u originado en la misma tierra, comarca, localidad.

⁴² Moreno Palos, C. (1993). Aspectos Recreativos de los Juegos y Deportes Tradicionales en España. Madrid: Gymnos.

⁴³ Consejería de Educación y Ciencia (1992). *Diseño Curricular de Educación Física para Educación Secundaria*. BOJA nº 53 de 20 de Junio de 1992.

Podríamos encontrar un juego que fuese autóctono, pero que no fuese tradicional, e igualmente, podría haber un juego que fuese popular pero no fuese autóctono. (Trigueros, 2000)⁴⁴

1.1.5.2.3.- Los Nuevos Juegos

Hay que considerar que el juego es una actividad dinámica, cambiante y sobre todo muy arraigada al momento cultural en que se vive. Por ello, es interesante que nuestros alumnos aprendan nuevos juegos que tengan funcionalidad y que les acerque a su entorno actual en el que viven.

Los Nuevos Juegos (*New Games*) nacen en San Francisco hacia 1973, año en que los animadores ludo-recreativos empiezan a organizar una especie de torneo lúdico que luego ha gozado de excelente continuidad.

Surgen como consecuencia de distintas influencias:

- El movimiento opuesto a la contracultura del deporte de competición.
- Los resultados de estudios antropológicos sobre el juego.
- El desarrollo de las teorías de la socialización del juego.

El ocio blando (Haag, 1994)⁴⁵, busca fomentar la práctica lúdica para todos los ciudadanos que decidan disfrutar de ella, como fuente de satisfacción y bienestar. Este movimiento impulsado principalmente por los Países Nórdicos, Estados Unidos, Países Bajos, Estados Unidos, Japón, Canadá... y los países de nuestro entorno, ha llegado a nuestro país.

Torres Guerrero (2000: 53)⁴⁶ considera que *“lo mas importante de esta corriente, es la posibilidad que le brinda al profesor y a los alumnos de crear sus propios juegos. Por su especial importancia y aplicación en el ámbito educativo, en próximos apartados tendrán un tratamiento específico este tipo de manifestaciones lúdicas, en definitiva serán los Juegos del siglo XXI.”*

⁴⁴ Trigueros, M. C. (2000). *Las danzas y los juegos populares en el currículum de educación física*. Granada: Proyecto Sur.

⁴⁵ Haag, H. (1994). *Sport Science Studies* República Federal Alemana, vol. 6., págs. 118-126

⁴⁶ Torres Guerrero, J. (2000). *La actividad física para el ocio y el tiempo libre. Una propuesta Didáctica*. Granada: Proyecto Sur Ediciones.

1.1.5.2.4.- Los Juegos Alternativos

La Real Academia de la Lengua, al definir alternativa, en su tercera acepción, hace referencia a "*opción entre dos o más cosas*". Por lo tanto, vemos que no hay una definición clara de cuales son las Actividades Alternativas, pero que van a ser las que no se hacen habitualmente. Realmente hay diferentes razones, que aconsejan su inclusión dentro del Primer Tiempo Pedagógico (clases regulares), entre otras:

- Instalaciones fáciles de improvisar.
- Materiales y equipos baratos.
- Son fáciles de aprender.
- Nivel homogéneo de iniciación.
- Coeducativos.
- Esfuerzos relativamente moderados.
- Nuevos recursos didácticos educativos.
- Alternativa a los deportes tradicionales.
- Múltiples aplicaciones.
- Entran de lleno en los contenidos del núcleo de Juegos y Deportes en Educación Secundaria (Torres Guerrero y Rivera García, 1994: 13)⁴⁷.

a) Juegos con material alternativo no industrializado. Nos referimos a todas aquellas prácticas de carácter lúdico, que utilizan objetos provenientes del entorno circundante, pudiendo ser incluso objetos autofabricados. Una papelera, un neumático, latas, cajas de cartón, botes de suavizante...

b) Juegos con material alternativo sofisticado. En este apartado incluiremos aquellas situaciones de juego que se pueden presentar, usando material alternativo que se ha ido sofisticando, introduciéndose en el mercado industrial. Estos objetos alternativos, tales como las indiacas, el tamburello, el peloc, los paracaídas, los zancos... han ido configurando diversos deportes alternativos: el floorball, la indiacas... (Torres Guerrero, 2000: 51-52)⁴⁸.

⁴⁷ Torres Guerrero, J. y Rivera García, E. (1994). *Juegos y Deportes alternativos y adaptados en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur ediciones.

⁴⁸ Torres Guerrero, J. (2000). *La actividad física para el ocio y el tiempo libre. Una propuesta Didáctica*. Granada: Proyecto Sur Ediciones.

1.1.5.2.5.- Los Juegos Cooperativos

La filosofía es clara, jugar con otros y no contra otros, cuando así se realiza todo el mundo se divierte más. Se trata de superar desafíos, no superar a otros, y ser liberados por la verdadera estructura del juego, para gozar con la propia experiencia. Ningún jugador tiene que mantener su estima a costa del otro.

El aprendizaje de la cooperación también puede mejorar la capacidad de los alumnos y alumnas, para crear y animarle a ello permitiéndole hacerlo en una atmósfera relajada.

Cavinato y col. (1993: 257)⁴⁹, resaltan también, el elemento estructural en el juego cooperativo al definirlo como “*juego en el que se requiere conseguir un resultado que sólo puede lograrse si todo el grupo está dispuesto a organizarse y coordinar energías*”. Pasan después a destacar el carácter esencialmente lúdico de este tipo de juegos: Continúa indicando “*el juego cooperativo permite poner en práctica capacidades que, por regla general, no se consideran ni utilizan, como las habilidades estratégicas y de mediación, la fantasía, la disponibilidad, la capacidad de establecer alianzas y acuerdos y de cambiar rápidamente el papel, de adaptarse al rápido cambio de reglas. De este modo, el juego, liberado de la tensión de la competición con los demás y del ansia por conseguir determinadas prestaciones individuales, puede reencontrar su esencia como espacio de placer y de distensión, de relación de conocimiento, y de diversión...*”.

Orlick (1986)⁵⁰ una de las personas que representan un referente obligatorio en el campo de la educación para la cooperación, valora cuatro características de la alternativa cooperativa de juego en su libro *Juegos y Deportes Cooperativos: cooperación, aceptación, participación y diversión*. Pero será en la ampliación de esta primera publicación; *Libres para cooperar, libres para crear* (1990)⁵¹, donde profundizará más, vinculando el juego cooperativo a la libertad en varios ámbitos:

⁴⁹ Cavinato y col. (1993). La paz en el juego. En: Turilla (compilación). *La escuela: Instrumento de paz y solidaridad*. Moron-Sevilla: MCEP.

⁵⁰ Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular.

⁵¹ Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.

Poleo y col. (1990)⁵² atienden a aspectos ya señalados: la colaboración entre los integrantes del grupo, la participación como argumento principal del juego y la no exclusión/discriminación. Pero incluyen, además, una importante reflexión: *“aunque en muchas ocasiones existe el objetivo de una finalidad común en el juego, esto no quiere decir que éste se limite a buscar esa finalidad, sino a construir un espacio de cooperación creativa, en el que el juego es una experiencia lúdica”*.

La utilización del juego cooperativo ha sido utilizado en la investigación de Collado Fernández (2005)⁵³ con alumnado de educación Secundaria, llevándola a la siguiente reflexión:

Sin infravalorar el principio de educación a través del movimiento vinculado a nuestra área curricular (también inmerso en esta alternativa lúdica) podemos, a través de los juegos cooperativos, promover formas de vida basadas en la ayuda y la colaboración como medio para el progreso y el bienestar individual y social. Éste será, sin duda, un buen punto de partida para contribuir desde la Educación Física a la construcción de una cultura de paz, tolerancia, cooperación y solidaridad.

1.2.- EL DEPORTE

Se habla y se escribe tanto sobre el deporte, su importancia social, sus posibilidades educativas, su nocividad, sus beneficios, sus aspectos culturales... que se hace difícil expresar con precisión, lo que en la sociedad actual se entiende por deporte y sobre todo lo que entendemos por deporte como actividad física organizada por las diferentes instituciones con intencionalidad educativa. (Torres Guerrero, 2005: 112)⁵⁴

Cuando hablamos de deporte o adjetivamos algo como deportivo, nos estamos refiriendo a un estilo, a un hábito, a un modo de comportamiento definido; o bien a un área institucional de carácter singular (mundo federativo, competitivo...); o a una moda dominante en ciertas épocas.

⁵² Poleo, J. y col. (1990). *La alternativa del juego II. Juegos y dinámica en Educación para la paz*. Torrelavega. Editado por los autores.

⁵³ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁵⁴ Torres Guerrero, J. (2005). Motivación y Socialización en el Deporte Escolar. Nuevas perspectivas en la sociedad postmoderna. En *Actas del I Congreso Nacional de deporte en edad escolar*. pp. 112-136. Valencia.

Este gran campo semántico nos descubre que hay algo en la conducta humana y en el estilo de la sociedad que permite la aplicación de este término en muchos ámbitos de la vida, desde conductas individuales hasta costumbres sociales, y por supuesto a instituciones que tienen como principal objetivo la difusión del deporte. (Torres Guerrero, 2000: 267)⁵⁵

La Declaración del Año Europeo de la Educación a través del Deporte por parte de la Unión Europea (2004) parece que llega cargada de oportunidad. Otros organismos internacionales como la ONU, han creado una comisión especial para promover el deporte en los países en vías de desarrollo por considerarlo un vehículo transmisor de valores educativos.

También numerosos estados hacen declaraciones al respecto e incluso en nuestro país el deporte y la educación en diferentes momentos históricos forman o han formado parte del mismo Ministerio, sugiriendo que son dos fenómenos relacionados. (Vázquez Gómez, 2004: 2)⁵⁶

1.2.1.- Conceptualizando el Deporte

Actualmente, debido al gran auge de la actividad físico-deportiva, el deporte es analizado desde diferentes puntos de vista, ya sea desde el ámbito cultural como el científico. De este modo el deporte es estudiado por la sociología, la filosofía, la biomecánica, la educación, la historia, etc.

El deporte es un objeto de profunda actualidad, que como fenómeno de masas se ha transformado en una de las características distintivas del siglo XX, definido por Francois Mauriac, como “*el siglo del deporte*”. Como producción de la cultura ha adquirido una gran presencia en todo el mundo, acompañando al proceso de globalización. Como suele ocurrir en muchas estructuras, la parte influye considerablemente sobre el todo y en cierta medida, es el deporte uno de los condicionantes de multitud de formas culturales contemporáneas.

El mundo deportivo es hoy un lugar de confluencia de muchos factores sociales. Así, no solamente lo podemos practicar sino también contemplar como un espectáculo estético y festivo; es un ámbito laboral cada vez más potente desde la enseñanza hasta la práctica profesional; es un lugar de experiencias personales profundas pero también es un vasto campo de investigación; a su vez es un sector económico en expansión permanente,

⁵⁵ Torres Guerrero, J. (2000). *La actividad física para el ocio y el tiempo libre. Una propuesta didáctica*. Granada: Proyecto Sur Ediciones.

⁵⁶ Vázquez Gómez, B. (2004). Deporte, Olimpismo y Educación. *Revista Critica. Julio-Agosto 2004. Nº 917*

desde la fabricación de materiales hasta su distribución y consumo; también es un ámbito de prestación de servicios múltiples. (Vázquez Gómez, 2004: 1)⁵⁷

En opinión de Rozengardt (2000)⁵⁸ el deporte puede ser considerado contenido educativo en tanto conocimiento históricamente construido y socialmente validado. Como estructura compleja de comportamientos refleja una historia de constitución o sea un conocimiento en proceso y su comprensión, ya sea práctica (saber jugarlo o practicarlo) o teórica (comprenderlo como objeto, en su devenir) implica un proceso de conocimiento para los sujetos que participan en la tarea de aprender.

El término deporte es en la actualidad un término polisémico que hace referencia, por tanto, a distintos significados, desde la simple práctica de ejercicio físico hasta el deporte más institucionalizado; sin embargo, todos ellos tienen en común, al menos, tres elementos: el ejercicio físico, el juego y el agonismo, si bien en distinta proporción según el tipo de deporte. (Vázquez Gómez, 2001: 44)⁵⁹

Como afirma García Ferrando (1990: 29)⁶⁰, el deporte abarca las distintas manifestaciones en diversos órdenes de nuestra sociedad, de manera que en los últimos años se habla de la industria deportiva como grupo diferenciado que ofrece actividades de distracción, entretenimiento, espectáculo, educación, pasatiempo y, en general, bienes y servicios relacionados con el ocio y la actividad física, competitiva y recreativa.

El término deporte, con el que en la actualidad nos referimos a algo tan claro y que evidencia un fenómeno sociocultural y educativo por todos conocidos, es una de las palabras más polémicas, además de ser uno de los términos más fascinante y complejo (Paredes, 2002)⁶¹.

⁵⁷ Vázquez Gómez, B. (2004). *Ibidem*

⁵⁸ Rozengardt, R. (2000). Deporte y Educación. Nuevas preguntas sobre una vieja relación. *Revista Digital de Educación Física*. Buenos Aires - Año 5 - N°26 - Octubre de 2000.

⁵⁹ Vázquez Gómez, B. (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Editorial Síntesis.

⁶⁰ García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.

⁶¹ Paredes, J. (2002). *El deporte como juego: un análisis cultural*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.

En este mismo sentido, Sánchez Bañuelos y Ruiz Pérez (2000)⁶², Contreras, De la torre y Velázquez (2001: 43)⁶³, afirman que el deporte es algo muy complejo y difícil de delimitar, de manera que las definiciones que resultan válidas aplicadas a determinados tipos de prácticas deportivas suelen ser poco aplicables a otras. Según Sánchez Bañuelos y Ruiz Pérez (2000), la contextualización del deporte ha estado y sigue estando sometida a un proceso en el tiempo, pero esto no impide que existan actualmente delimitaciones del concepto de deporte apegadas a los convencionalismos del pasado, junto a otras que intentan reflejar la evolución que se ha producido.

Según Piernavieja (1966:5), “*el uso casi repentino y hasta casi abusivo del vocablo deporte ha hecho confusa la comprensión de un acto que, tradicionalmente, ha aparecido lleno de sencillez y naturalidad*”.

Centrando en el aspecto etimológico del término deporte podemos afirmar que, son numerosos autores los que nos definen este concepto situando el origen del término actual de deporte en el vocablo inglés “*sport*” de finales de siglo XIX, sin embargo según Hernández Moreno (1994:13)⁶⁴ éste se encuentra por primera vez escrito en un poema del siglo XI de la lengua provenzal de Guilhem de Peiteiu (Guillermo de Poitiers, 1071-1127).

Por el contrario autores como García Blanco (1997)⁶⁵ y Adam, citado por Romero Granados (2001: 15)⁶⁶, encasillan el origen de la palabra deporte en el latín. Según García Ferrando (1990: 28)⁶⁷, Piernavieja señala que la cuna de la palabra deporte fue la lengua provenzal y de ella pasa a otras leguas romances, como el francés y el castellano.

La intencionalidad de la acción deportiva es lúdica. Su adquisición y desarrollo van implícitos en la cultura en la que se halla inmersa la persona, la cual determina y garantiza la orientación de unas ciertas conductas que, en su abstracción supraindividual o social, llamamos deporte.

⁶² Sánchez Bañuelos, F. y Ruiz Pérez, L. M. (2000). *Optimización del aprendizaje de la técnica*. Máster de Alto Rendimiento. Deportivo. Madrid. C.O.E. – U.A.M.

⁶³ Contreras, O; De la Torre, E. y Velázquez, R. (2001).

⁶⁴ Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: Inde.

⁶⁵ García Blanco, B. (1997). Origen del concepto “deporte”. *Habilidad motriz* (9), 41-44.

⁶⁶ Romero Granados, S. (2001). *Formación deportiva: nuevos retos en educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

⁶⁷ García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.

En la voz "*deporte*", como en tantas otras, hallamos algunas paradojas semánticas. A través de su evolución histórica se matiza y pluraliza, concretando y diluyendo a la vez, el contenido de las primeras adquisiciones semánticas. "*Deporte*" conceptúa desde referentes asépticos en puro sentido lúdico hasta espectáculos que han perdido su carácter esencial para convertirse en una manifestación abierta y descaradamente profesionalizada. Asimismo su significado acoge desde formas comportamentales que precisan de una actividad física (trabajo muscular), extraordinariamente intensa hasta otras que implican un riguroso sedentarismo.

Queda, pues, claro que otras acepciones vigentes de la acción deportiva, fuera de una situación netamente lúdica, deben ser evaluadas considerando sus secuencias motrices dentro de las pautas generales de conducta moduladas por la dimensión económica y social de la profesionalidad. Sólo así se comprenden los aspectos generales de la patología del deporte. (Muñoz Soler: 14)⁶⁸

Si buscamos la palabra "deporte" en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2004)⁶⁹, nos encontramos con: (*De deportar*). "*Recreación, pasatiempo, placer, diversión o ejercicio físico, por lo común al aire libre*". Siguiendo las indicaciones acudimos a la voz "deportar" y en su tercera acepción leemos: "*(Del latín deportera). 3.ant. Divertirse, recrearse*". Si acudimos a un diccionario latino nos encontramos con que "deportare" es el infinitivo del verbo *Deporto, are, avi, atum (de, porto)*.

Siguiendo la definición que realiza la Real Academia Española de la Lengua, lo define como "*Actividad física, ejercida como juego o competición, cuya práctica supone entrenamiento y sujeción a normas*", a la hora de la verdad se utiliza la denominación de deporte para muchas otras acciones.

Si continuamos con la definición de la RAE anterior cuando indica que el deporte es actividad física, encontramos dos acepciones interesantes, la primera dice así:

"Conjunto de movimientos corporales que se realizan para mantener o mejorar la forma física."

⁶⁸ Muñoz Soler, A. (1979). *La acción deportiva. (Psicología y psicopatología del deporte)*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

⁶⁹ RAE (2004). Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. Disponible en <http://rae.es>

Y la segunda, dice así:

“Actividad destinada a adquirir, desarrollar o conservar una facultad o cualidad psíquica”

Englobando las definiciones anteriores, podemos hacer una primera aproximación al concepto de deporte, indicando que deporte es cualquier movimiento, conjunto de movimiento o pensamientos ejercidos dentro de un juego o de una competición cuya práctica supone entrenamiento y sujeción a normas.

Para concluir con este breve estudio filológico García Blanco (1997)⁷⁰, afirma que el origen de la palabra deporte es, como vemos, de origen latino, y posteriormente pasará a las lenguas romances formando:

DEPORTO	Depuerto (s. XIII), del antiguo deportarse	CASTELLANO
	Deport	FRANCÉS
	Deportare	ITALIANO
	Disport	PORTUGUÉS

Cuadro 1.2.1.a: Evolución del latín a las lenguas romances del término “Deporto” (García Blanco, 1997)

En el siguiente cuadro presentamos distintas definiciones del término deporte propuestas por diferentes autores:

Autor/a	Concepto
Hebert (1913)⁷¹	<i>“Todo género de ejercicio físico o actividad física que tiene por objetivo la realización de una performance, cuya ejecución se basa esencialmente en la idea de lucha contra un elemento definido, una distancia, una duración, un obstáculo, una dificultad material, un peligro, un animal, un adversario y, por extensión uno mismo”.</i>
Coubertin (1960)⁷²	<i>“Culto voluntario y habitual del intenso ejercicio muscular, apoyado en el deseo de progresar y que puede llegar hasta el riesgo”.</i>
Diem (1966)⁷³	<i>“El deporte es un juego portador de valor y serenidad, practicado con entrega, sometido a reglas, integrador y perfeccionador asombroso de los más elevados resultados”.</i>
Cagigal (1981)⁷⁴	<i>“Diversión liberal, espontáneo, desinteresado, en y por el ejercicio físico entendido como una superación propia o ajena, y más o menos sometido a reglas”.</i>

⁷⁰ García Blanco, B. (1997). Origen del concepto “deporte”. *Habilidad motriz*, nº 9, 41-44.

⁷¹ Hebert, George (1913). *La Culture Virile et les Devoirs Physiques de L'Officier Combattant*, Paris: Librairie Vuilbert

⁷² Coubertín, P. (1960). Influencia moral y social de los ejercicios físicos. Madrid. *Rev.Citius, Altius, Fortius*. Tomo II, Fas.3

⁷³ Diem, C. (1966). *Historia de los deportes*. Barcelona: Caralt.

⁷⁴ Cagigal, J.M. (1981). *¡Oh Deporte! Anatomía de un gigante*. Valladolid: Editorial Miñón.

Parlebás (1988)⁷⁵	<i>“El conjunto finito y enumerable de las situaciones motrices, codificadas bajo la forma de competición, e institucionalizada”. Del mismo modo define el juego deportivo como “toda situación motriz de enfrentamiento codificado, llamado juego o deporte por las instancias sociales”.</i>
Hernández Moreno (1994)⁷⁶	<i>“Es una situación motriz de competición, reglada, de carácter lúdico e institucionalizada”.</i>
García Ferrando (1990)⁷⁷	<i>“Una actividad física e intelectual, humana, de naturaleza competitiva y gobernada por reglas institucionalizadas”.</i>
Sánchez Bañuelos (1995)⁷⁸	<i>“Toda actividad física, que el individuo asume como esparcimiento y que suponga para él un cierto compromiso de superación de metas, compromiso que en un principio no es necesario que se establezca más que con uno mismo”.</i>
Paris (1999)⁷⁹	<i>“Un conjunto de subsistemas y realidades, muy diferentes entre sí, pero con dos elementos comunes: la actividad física y el juego”.</i>
Castejón (2001)⁸⁰	<i>“Actividad física donde la persona elabora y manifiesta un conjunto de movimientos o un control voluntario de los movimientos, aprovechando sus características individuales y/o en cooperación con otro/ s, de manera que pueda competir consigo mismo, con el medio o contra otro/ s tratando de superar sus propios límites, asumiendo que existen unas normas que deben respetarse en todo momento y que también, en determinadas circunstancias, puede valerse de algún tipo de material para practicarlo”.</i>

Cuadro 1.2.1.b: Definiciones del término deporte según diferentes autores

1.2.2.- Caracterizando el Deporte

Durang (1976: 15)⁸¹, entiende que para considerar una actividad física como deporte, esta debe cumplir al menos las siguientes características: desgaste físico, performance, gratuidad y codificación. Recalca que el primer aspecto importante de "*hacer deporte*" es el desgaste físico, que en efecto, es esencial en la acción deportiva. Aunque en algunos deportes quede más limitada como en los deportes mecánicos (automovilismo, aviación deportiva...). Sin embargo, en opinión de directivos y técnicos deportivos, el desgaste físico no basta para considerar una actividad como deporte, señalan que también exige desgaste físico el trabajo manual y ciertas formas de educación física y no obstante no son deportes.

⁷⁵ Parlebas, P. (1988). *Elementos de Sociología del deporte*. Málaga: Unisport.

⁷⁶ Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: Inde.

⁷⁷ García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte: una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza.

⁷⁸ Sánchez Bañuelos, F. (1995). El deporte como medio formativo en el ámbito escolar. En D. Blázquez (Dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 77-94). Barcelona: INDE.

⁷⁹ Paris, F. (1999). *Estructura y organización del deporte en España*. Fondo social europeo.

⁸⁰ Castejón, F. J. (2001). *Iniciación deportiva. Aprendizaje y enseñanza*. Madrid. Pila Teleña (edición electrónica).

⁸¹ Durang, G. (1976). *El adolescente y los deportes*. Barcelona: Planeta.

La "*performancia*" o rendimiento (del francés *performance*) y récord (la mejor *performancia* en un plano determinado: regional, nacional o internacional) son palabras claves que designan hacia dónde se dirige el esfuerzo del deportista. Dichas palabras suponen una actitud psicológica de oposición, de confrontación con un adversario, un objeto (pesos, aparatos...) o un elemento (agua, tiempo, distancia...) y, por consiguiente, un deseo de afirmarse, probar su propia eficacia, su propio poder. (Torres Guerrero y cols. 1994)⁸²

La "*performance*", supone la utilización máxima de las posibilidades orgánicas, la obtención del resultado límite.

Si tuviéramos que destacar unos rasgos, o una virtud común o por lo menos predominante, veríamos la persistencia de lo que es esencial en el juego (alegría, diversión, pasatiempo, representación) de algo ficticio, que está fuera de la vida corriente. Pero la observación de la forma en que se desarrolla el deporte, nos lleva a incorporar el "*sentido agonístico*" de su realización.

Muñoz Soler. (1979: 14)⁸³, señala como características de la acción deportiva, las siguientes:

- 1ª) AGONISMO
- 2ª) NORMATIVA
- 3ª) CIERTA INTENSIDAD FÍSICA
- 4ª) CARECE DE UTILIDAD
- 5ª) MOVILIDAD HISTÓRICA
- 6ª) TOMA DE ACTITUDES PROPIAS
- 7ª) NO HAY AZAR

⁸² Torres Guerrero, J; Rivera García, E; Arráez Martínez, J. M; López Sánchez, J. M. y Merino Díaz, J. A. (1994). *Las actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.

⁸³ Muñoz Soler A. (1979). *La acción deportiva. (Psicología y psicopatología del deporte)*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Hernández Moreno (1994)⁸⁴ siguiendo a algunos de los autores anteriormente citados resalta los siguientes rasgos que nos permite aproximarnos al concepto deporte.

DEPORTE	JUEGO	Todos los deportes nacen como juegos, con carácter lúdico
	SITUACIÓN MOTRIZ	Implican ejercicio físico y motricidad más compleja
	COMPETICIÓN	Superar una marca o un adversario
	REGLAS	Reglas codificadas y estandarizadas
	INSTITUCIONALIZACIÓN	Está regido por instituciones oficiales (federaciones, etc)

Cuadro 1.2.2: características del concepto deporte (Tomado de Hernández Moreno. 1994).

La Carta Europea del Deporte (Unisport, 1992)⁸⁵ define éste como “todas las formas de actividades que, a través de una participación, organizada o no, tienen como objetivo la expresión o la mejora de la condición física o psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales y la obtención de resultados en competición de todos los niveles”.

El deporte, como bien dice Velázquez (2001)⁸⁶, constituye un fenómeno de primera magnitud, como espectáculo y como práctica, que despierta gran interés en todos los sectores sociales, siendo difícil encontrar otro aspecto cultural que origine tantas pasiones.

Dichas pasiones, a veces, incitan comportamientos sociales inadecuados tanto en los espectadores como en los deportistas, lo que provoca que en muchas ocasiones el deporte en sí pierda su esencia primitiva, su origen lúdico.

⁸⁴ Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.

⁸⁵ UNISPORT (1992). *Carta Europea del Deporte*. Málaga: Unisport

⁸⁶ Velázquez, R. (2001). Deporte: ¿presencia o negación curricular? En *Actas Del XIX Congreso Nacional de Educación Física. El currículum de educación física a debate* (pp. 65-106). Vol. I. Murcia: Universidad de Murcia.

Para Paredes (2002)⁸⁷, “el deporte es un fenómeno complejo, abierto que expresa una idea en constante evolución acorde a los tiempos y que constituye un componente significativo de la experiencia vital del ser humano como individuo y del colectivo social”.

1.2.3.- Clasificando el Deporte

Una vez expuestas las características esenciales del fenómeno deporte, es indispensable considerar las formas de clasificarlos, ya que ello se constituye en un factor de gran importancia. Son múltiples las clasificaciones existentes, en función de características especiales y determinadas y con criterios propios y, en la mayoría de los casos no coincidentes, pero todas con la finalidad de clarificar y situar los diferentes deportes en un marco de referencia.

Para Hernández Moreno y cols. (1999)⁸⁸, hay un indicador común en la mayoría de las clasificaciones y es que siguen unos criterios poco diferenciados a la hora de definir las ramas en las que se engloban las distintas actividades lúdicas, deportivas. Por lo que, dentro de un mismo grupo encontramos modalidades deportivas con una lógica interna totalmente diferente.

Bouchard (1974) citado por Torres y cols. (1994)⁸⁹, realiza su clasificación en tres categorías:

- Deportes Colectivos, dónde debe existir al menos dos equipos de dos jugadores.
- Deportes Individuales, dónde un sólo jugador se halla implicado.
- Deportes de Lucha o combate, existen dos deportistas implicados y son adversarios.

⁸⁷ Paredes, J. (2002). *El deporte como juego: un análisis cultural*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.

⁸⁸ Hernández Moreno, J.; Castro, U.; Cruz, H.; Gil, G.; Hernández, L. M^a.; Quiroga, M.; Rodríguez, J. P.; grupo de estudios e investigaciones praxiológicas (GEIP). (1999) ¿Taxonomías de las actividades o de las situaciones motrices? *Lecturas: educación física y deportes*. Revista digital. Año 4. Nº 13. Buenos Aires. Consultado el 10 octubre 2008. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd13/taxono.htm>.

⁸⁹ Torres Guerrero, J; Rivera García, E; Arráez Martínez, J. M; López Sánchez, J. M. y Merino Díaz, J. A. (1994). *Las actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.

Durang (1976: 24)⁹⁰, indica que en Francia existe la costumbre de clasificar a los deportes en cuatro categorías:

- Deportes Individuales.
- Deportes Colectivos.
- Deportes de Combate.
- Deportes al Aire Libre.

La verdad es que estas clasificaciones parecen a priori bastante heterogéneas, tomando sucesivamente como criterio: la situación del jugador, la forma de actividad y el marco dónde ésta se desarrolla. Hay en ellos una cierta ambigüedad (por ejemplo, el atletismo, el ciclismo, son también "de aire libre").

Matveiev (1983: 121)⁹¹, utiliza en su clasificación un criterio basado en el tipo de esfuerzo físico requerido para cada deporte, estableciendo cinco grupos.

Grupos	Ejemplos de Deportes
Primer Grupo: Deportes acíclicos , son aquellos en los que predomina la fuerza veloz y los movimientos de máxima intensidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Saltos (gimnasia, trampolín, esquí, longitud) • Lanzamientos (jabalina, disco, peso y martillo) • Halterofilia • Velocidad (sprint)
Segundo Grupo: Deportes con predominio de la resistencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Movimientos de intensidad submáxima (medio fondo, natación 100 y 400 metros). • Movimientos de intensidad superior y media (5000 y más metros y 800 y 1500 en natación).
Tercer Grupo: Deportes de equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Deportes de considerable intensidad, pero con la posibilidad de ser abandonado de tiempo en tiempo (baloncesto, hockey hielo). • Deportes de considerable duración con pocas interrupciones (fútbol, hockey hierba).
Cuarto grupo: Deportes de combate ; en ellos se da enfrentamiento directo entre individuos	<ul style="list-style-type: none"> • Esgrima, boxeo, lucha
Quinto Grupo: Deportes complejos y pruebas múltiples; son aquellos en los que se solicita al deportista esfuerzos muy diversos y amplios	<ul style="list-style-type: none"> • Penthalon moderno, decathlon, gimnasia deportiva

Cuadro 1.2.3.a. Clasificación del deporte según Matveiev

⁹⁰ Durang, G.(1976). *El adolescente y los deportes*. Barcelona: Planeta.

⁹¹ Matveiev, L.P. (1983). *Fundamentos del Entrenamiento Deportivo*. Moscú: Raduga.

Sánchez Bañuelos (1984: 153)⁹², distingue entre deportes básicos y deportes complejos.

❖ **Deportes básicos**

Se encuentran relacionados con las habilidades y destrezas básicas. Se suelen desarrollar en un entorno estable. La exigencia respecto a los mecanismos de percepción y decisión suele ser escasa, frente a los mecanismos de ejecución que suele ser elevada. Estos deportes generalmente son individuales, tales como el atletismo, la natación, tiro con arco...

❖ **Deportes complejos**

Se desarrollan en entornos cambiantes, el control del movimiento es la regulación externa. Generalmente, estos deportes implican actividades con un mayor número de componentes de ejecución, y el orden secuencial de las mismas puede ser variable de una situación a otra. La exigencia en los tres mecanismos percepción-decisión-ejecución son bastante elevadas. Por ejemplo el baloncesto, balonmano, voleibol...

Parlebas (1981: 74)⁹³ realiza una clasificación muy interesante y moderna cuyo principio está en la consideración de cualquier situación motriz como un sistema de interacción global entre un individuo que se mueve, el entorno físico y los otros participantes.

El factor que determina cualquier situación es la noción de incertidumbre (inseguridad, inquietud). Esta incertidumbre puede ser debida bien al entorno físico que rodea a la actividad motriz, o a los adversarios o compañeros.

Las situaciones en las que no existe incertidumbre, aquellas en las que el individuo actúa en solitario (lanzamiento de jabalina, salto de altura, etc) se denominan situaciones "*psicomotrices*".

⁹² Sánchez Bañuelos, F. (1984). *Bases para una Didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Gymnos.

"Todos los deportes presentan una serie de valores desde el punto de vista educativo, si son tratados de una manera adecuada. Desde el punto de vista del desarrollo físico y la salud, algunos son más completos que otros, naturalmente, dentro de la enseñanza en la escuela se tenderá a seleccionar aquellas actividades deportivas que tengan los valores educativos más destacados y sean más completos respecto al desarrollo físico y la salud. Todo programa en esta fase de enseñanza debe incluir deportes básicos individuales y deportes complejos de equipo de una forma equilibrada y complementaria".

⁹³ Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. París : INSEP.

Aquellas en las que existe incertidumbre, debida al medio físico o a los compañeros o adversarios (deportes de equipo, lucha, frontón), son denominadas situaciones "sociomotrices".

Los criterios básicos de esta clasificación son la utilización de tres factores relacionados con la incertidumbre, en la relación entre el medio, el compañero y el adversario.

- I) Incertidumbre provocada por la relación del participante con el medio exterior o entorno físico.
- C) Incertidumbre en la interacción con el compañero/s o comunicación motriz.
- A) Incertidumbre en la interacción con el adversario/s o contracomunicación motriz.

Ello hace que cada situación pueda ser caracterizada en función de la existencia o no de incertidumbre en uno o varios de los parámetros considerados (la ausencia de incertidumbre se señala con un trazo encima del parámetro considerado).

Categorías	Incertidumbre	Ejemplos
1ª Categoría CAI	El participante está solo en un medio estable. No existe ningún tipo de INCERTIDUMBRE ni de interacción	Natación, atletismo en pista...
2ª Categoría CAI	La Incertidumbre se plantea en relación con el compañero	Alpinismo en cordada, vela con compañero, ...
3ª Categoría CAI	La Incertidumbre se plantea en relación con el compañero	Patinaje artístico por parejas, remo...
4ª Categoría CAI	La Incertidumbre se sitúa en el medio físico pero la actividad se realiza en cooperación con el compañero	Alpinismo en cordada, vela con compañero
5ª Categoría CAI	La Incertidumbre se sitúa en el adversario	Lucha, esgrima, boxeo,...
6ª Categoría CAI	La Incertidumbre se sitúa en el adversario y en el medio que es fluctuante	Esquí de fondo
7ª Categoría CAI	Es una situación en la que tanto la relación con el compañero como con el adversario se sitúan en un medio fluctuante. Incertidumbre se puede dar en los tres elementos.	Deportes populares por equipos
8ª Categoría CAI	El medio es estable y la Incertidumbre se sitúa en el compañero y en el adversario.	Deportes de equipo: baloncesto, fútbol, voleibol

Cuadro 1.2.3.b. Clasificación del deporte según Parlebás

1.2.4.- Características de los Deportes colectivos, individuales y de adversario que se practican en la Educación Secundaria Obligatoria

A continuación, analizaremos las características más significativas de las distintas modalidades deportivas. Debido a que en la literatura existente nos encontramos con diferentes términos a la hora de referirnos a las distintas modalidades, nos centraremos en los términos a los que se refiere la ley educativa, ya que nuestro estudio se basa en el deporte dentro del marco educativo. Por ello, a continuación nos centraremos en el análisis de los deportes colectivos, individuales y de adversarios.

1.2.4.1.- Los deportes colectivos en la Educación Secundaria Obligatoria

López Ros (2000: 426)⁹⁴, entiende a los deportes colectivos como *“un conjunto entramado de relaciones complejas de los diferentes participantes en la defensa de unos intereses, en la que cada uno de los elementos que hemos mencionado constituye una variable de alto valor... Estas relaciones son cambiantes y requieren de una gran capacidad de adaptación”*.

Robles Rodríguez (2008:: 70)⁹⁵ dice que *“Podemos afirmar que estos deportes son los más utilizados en las clases de educación física, respecto a los deportes de psicomotrices y de oposición (Matanin y Collier, 2003; Zabala, Viciano y Lozano ,2002; Napper-Owen y Col., 1999). También hemos de tener en cuenta que el grado de comunicación tanto entre compañeros como entre adversarios (en este caso contracomunicación) es superior respecto a las otras modalidades deportivas, lo que nos va a permitir trabajar en mayor medida valores como la colaboración, cooperación, respeto a los compañeros y adversarios, etc...”*

⁹⁴ López Ros, V. (2000). El comportamiento táctico individual en la iniciación a los deportes colectivos: aproximación teórica y metodológica. En *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp. 425-434). Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

⁹⁵ Robles Rodríguez, J. (2008). *Tratamiento del Deporte dentro del Área de Educación Física durante la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Provincia de Huelva*. Tesis Doctoral: Universidad de Huelva.

1.2.4.1.1.- Concepto

El concepto de equipo, en la vida cotidiana, es fácilmente comprendido por todos. Se asocia generalmente a la reunión de un grupo de personas, con la finalidad de realizar una determinada tarea, que requiere, para la consecución de los objetivos planteados, la colaboración y participación de todos. Este concepto de equipo tiene una de sus máximas expresiones en el campo del deporte. Por ello, varios han sido los autores que han ofrecido una definición de equipo deportivo.

Para Hernández Moreno (1994: 119)⁹⁶, los deportes de cooperación-oposición son:

“aquellos en los que la acción de juego es la resultante de las interacciones entre participantes, producidas de manera que un equipo coopera entre sí para oponerse a otro que actúa también en cooperación y que a su vez se opone al anterior”.

Rioux y Chappuis (1979: 17)⁹⁷, consideran que el equipo

“constituye un principio de orientación general de la conducta colectiva, que no se da de golpe, como una organización cohesionada, sino que llega a serlo, moldeado por la voluntad común”.

Para Jose María Cagigal (1981: 91)⁹⁸ el equipo deportivo,

“constituye un paradigma de la vida humana, distribuida en múltiples minisociedades estables o efímeras, cuyo objetivo mediano o inmediato, permanente o pasajero, cohesionan a unas cuantas personas y exige un ajuste, una coordinación, una complementariedad, nada fácil de conseguir”.

El deporte colectivo es un juego de conjunto, en el que los intereses personales han de plegarse a los intereses del grupo. Por ello, entendemos que en nuestra referencia a los deportes colectivos, lo haremos considerándolos como el resultado de un proceso de interacción, en el que intervienen factores diversos, y cuya acción no se da como suma de acciones individuales, sino como producto de una cooperación, realizada ante una oposición siempre cambiante y no repetitiva. (Torres y Rivera cols. 1994: 79)⁹⁹

⁹⁶ Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.

⁹⁷ Rioux, G. y Chappuis, R. (1979). *Cohesión del equipo*. Valladolid: Miñón.

⁹⁸ Cagigal, José M^a (1981). *¡Oh, Deporte! Anatomía de un gigante*. Valladolid: Miñón.

⁹⁹ Torres Guerrero, J. y Rivera García, E. (1994). *Juegos y deportes alternativos y adaptados en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.

1.2.4.1.2.- Características básicas de los deportes colectivos

Los elementos comunes de los deportes colectivos según Bayer (1986: 49)¹⁰⁰ son: el móvil, el terreno de juego, el reglamento, los compañeros y los adversarios.

a) El móvil

Generalmente se trata de un objeto esférico, un disco o un móvil ovalado. Los materiales suelen ir cambiando, aunque los más utilizados son el cuerpo o los materiales plásticos.

- Es el elemento alrededor del cual gira todo el juego.
- Es el elemento de comunicación entre los jugadores.
- Es considerado como algo precioso que hay que conservar.
- Su posesión nos da la seguridad. De ahí la importancia de su dominio y hacer con él (la técnica) lo que en la práctica nos indica la táctica.
- Las medidas, el tamaño, la forma, la presión y demás características vienen señaladas en el reglamento.
- En algunos deportes, existen adaptaciones en las medidas de los móviles, en función de la edad y el sexo de los participantes. (Torres Guerrero y col., 1994: 180)¹⁰¹.

b) El terreno de juego

El espacio dónde se llevan a cabo las acciones motrices.

- Tiene unas medidas fijas que las marca el reglamento: anchura, altura y longitud.
- Condiciones del terreno de juego: aire libre (seco, lluvia); sala.
- Zonas que delimita el reglamento:
 - zonas fijas prohibidas (áreas de portería en balonmano).
 - zonas variables prohibidas (fuera de juego en fútbol, waterpolo)
 - zonas fijas semi-prohibidas (3" en baloncesto).

¹⁰⁰ Bayer, C. (1986). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.

¹⁰¹ Torres Guerrero, J; Rivera García, E; Arráez Martínez, J. M; López Sánchez, J. M. y Merino Díaz, J. A. (1994). *Las actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.

- Las porterías o metas (suelen estar sobre el terreno de juego, encima del terreno y en el propio terreno de juego). Torres Guerrero y col. (1986: 180)¹⁰².

c) El reglamento

El reglamento de juego contiene una serie de normas que determinan, no solo las condiciones que se han de dar previamente al inicio del encuentro, sino en el desarrollo del mismo, y que podemos resumir en las siguientes:

- Dimensiones y características del terreno de juego.
- Composición de los equipos.
- Tiempo total de juego.
- Forma de jugar el móvil.
- Relaciones con los compañeros y adversarios.
- Principales acciones técnicas para el desarrollo del juego y penalizaciones a la infracción de las mismas.
- Consecuencia de los tantos (goles, carreras, puntos y valor de estos).
- Zonas de utilización del espacio.

En general, todos los reglamentos contienen:

- Definición y objetivo del deporte.
- Desarrollo de las reglas de todos los aspectos del juego.
- Unas prohibiciones y sus penalizaciones. (Torres Guerrero y col., 1986: 181)¹⁰³.

d) Los compañeros

El reglamento especifica las condiciones de sociabilidad, de rechazo y otras dimensiones, pero además indica las relaciones entre compañeros, es decir todos juegan para conseguir un objetivo común.

La comunicación en los deportes de equipo, al margen de las palabras, el intercambio se realiza de una forma instrumental por parte del intermediario de un móvil: la colaboración interindividual descansa principalmente en la comunicación motriz. El jugador debe comprender al otro y su intención a nivel de la corporeidad.

¹⁰² Torres Guerrero, J; Rivera García, E; Arráez Martínez, J. M; López Sánchez, J. M. y Merino Díaz, J. A. (1994). *Ibidem*.

¹⁰³ *Ibidem*, p.181

Conocer al compañero, percibir en su comportamiento los índices reveladores de sus proyectos, ser capaz de ponerse en el lugar del otro para captar todas las sutilezas de sus conductas y de sus gestos, representan en el juego colectivo finalidades educativas que se revelan sembradas de escollos y trampas.

e) Los adversarios

Si los compañeros resultan el componente de cooperación, los adversarios conforman el componente de oposición, es decir sus objetivos son los mismos que los nuestros, pero a conseguirlos antes y mejor que nosotros.

La agresividad, que debe ser controlada en todo momento, para evitar que el deporte no sea un medio educativo, no puede separarse a veces de sus efectos: la victoria va acompañada de orgullo, el fracaso de tristeza. A veces los deportes dónde existe el contacto físico permiten descargar la agresividad, que en otros deportes queda contenida.

La educación deportiva, debe velar por el control de la agresividad, educar para la victoria pero también para la derrota, inculcar a nuestros alumnos, que la victoria o la derrota son azares del juego y que ambos resultados pueden resultar gratificantes.

El respeto al contrario, debe preceder al deseo de ganar. Al alumnado de I la ESO le será más útil para su vida futura el educarles en el compañerismo y el respeto mutuo. Hacerles reflexionar que los eventuales adversarios son compañeros que propician que nuestro equipo pueda realizar lo que mas les gusta: jugar y competir. (Torres Guerrero y cols., 1994: 182)¹⁰⁴.

1.2.4.2.- Los deportes individuales en Educación Secundaria Obligatoria

1.2.4.2.1.- Concepto de deportes individuales

Los deportes psicomotrices o individuales, según la clasificación que realiza Parlebás (1981)¹⁰⁵, se encuentran englobados en las llamadas situaciones psicomotrices que son aquellas en las que el individuo actúa en solitario, por lo que la incertidumbre se sitúa en el espacio de acción, y nunca en el adversario o compañero, dado que estos no existen, o bien, tal

¹⁰⁴ *Ibidem*, p.181.

¹⁰⁵ Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. París : INSEP.

incertidumbre desaparece, porque tampoco existe en el espacio, ya que éste es estable. (Robles Rodríguez, 2008: 63)¹⁰⁶

Para Hernández Moreno (1994: 99)¹⁰⁷ los deportes individuales:

“serían aquellos en los que el participante se encuentra sólo en un espacio, dónde ha de vencer determinadas dificultades, superándose a sí mismo con relación a un tiempo, una distancia o unas ejecuciones técnicas, que pueden ser comparadas con otros, que también las ejecutan en igualdad de condiciones”.

Hernández y Jiménez (2000: 22) vuelven a realizar una definición exhaustiva de los deportes individuales, denominándolos como:

“aquellas situaciones motrices codificadas en forma de autosuperación y competición, resultante de la interacción del individuo con el medio, donde ha de intentar conseguir determinados objetivos con relación a un tiempo, una distancia o una situaciones técnicas, que pueden ser comparados con los conseguidos anteriormente por el mismo sujeto o con otros, que también intervienen en iguales condiciones”.

1.2.4.2.2.- Características básicas de los deportes individuales

No es fácil establecer unas características que sean aplicables a todos los deportes individuales por las grandes diferencias que presentan. Con carácter general dicen Torres Guerrero y cols. (1994: 182)¹⁰⁸ se pueden señalar como características básicas las siguientes:

- Marcado carácter competitivo, fundamentalmente en la superación de uno mismo.
- Valoran y ponen de manifiesto el nivel individual a partir del cual se puede conocer uno mejor a sí mismo.
- Exigen una gran complejidad en el funcionamiento del mecanismo de ejecución.
- La eficacia de su realización depende en gran medida del nivel alcanzado en el dominio técnico y en las cualidades físicas.

¹⁰⁶ Robles Rodríguez, J. (2008). *Tratamiento del Deporte dentro del Área de Educación Física durante la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Provincia de Huelva*. Tesis Doctoral: Universidad de Huelva.

¹⁰⁷ Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.

¹⁰⁸ Torres Guerrero, J.; Rivera García, E; Arráez Martínez, J. M; López Sánchez, J. M. y Merino Díaz, J. A. (1994). *Las actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.

Giménez Fuentes-Guerra (2000)¹⁰⁹ establece las siguientes características básicas:

- El carácter competitivo de estos deportes se centra fundamentalmente en la superación de uno mismo.
- Gran importancia en el mecanismo de ejecución.
- Gran importancia de las cualidades físicas.
- Los resultados se expresan en: espacio, tiempo, peso o puntos.
- Existencia de reglas en las características de los aparatos y artefactos, en los terrenos de juegos (excepto en los de medio fluctuante) y en los gestos técnicos.
- Aparecen en algunos de ellos la utilización de objetos o instrumentos de cierta complejidad.

Lo niveles de dificultad para su aprendizaje, está fundamentalmente en la naturaleza de las tareas motrices propias que conforman los deportes individuales. Hay que señalar que la mayor o menor dificultad depende de:

- Según las condiciones del entorno:
- Son tareas predominantemente habituales, es decir entorno estable
 - Son tareas generalmente cerradas.
 - Son tareas habituales, cerradas y de autorregulación.
- Según el estado del individuo y el objeto:
 - Son tareas de dificultad variable.
- Según el propósito de la tarea en relación a la movilización de objetos:
 - Implican generalmente movilización de objetos.
- Según el tipo de estimulación:
 - Tareas con diferentes estímulos presentes.

1.2.4.3.- Los deportes de adversario en Educación Secundaria Obligatoria

1.2.4.3.1.- Concepto de deportes individuales

Si ya tuvimos dificultad para definir los deportes individuales, esta dificultad aumenta al tratar de clarificar lo que debemos entender por adversario, de forma genérica un adversario es un oponente o rival que se enfrenta a otro, en disputa de una acción determinada.

¹⁰⁹ Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2000a). *Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2004)¹¹⁰, define el término "luchar" como "contender dos personas entre sí, en que abrazándose uno a otro procura cada cual dar con el contrario en tierra".

La definición anterior no es demasiado esclarecedora en el campo deportivo, pues hay deportes en los que no se trata de derribar al contrario, sino conseguir más puntos que el otro.

Parlebas (1977)¹¹¹, entendía por deportes de adversario como:

"aquellos que tienen un carácter sociomotriz y se desarrollan en un marco de incertidumbre producida por una oposición inteligente de uno o varios contrarios (contracomunicación)".

Para Hernández Moreno (1994: 105)¹¹² los deportes de adversario son:

"aquellos en los que el desarrollo de la acción situación motriz se da siempre en presencia de otro, que lo hace en calidad de adversario u oponente, de manera que todo comportamiento y conducta motriz de uno y otro participante tienen objetivos opuestos".

Tradicionalmente se suele incluir entre los deportes de adversario al judo y artes marciales, el boxeo y las luchas.

Parlebas (1981)¹¹³ los denomina deportes de oposición, e incluye entre ellos al judo, karate, las luchas, el boxeo, la esgrima y el tenis individual.

Se suelen clasificar en tres grupos:

- Por golpeo o contacto: boxeo, karate.
- Por caída: judo, luchas, sumo, sambo.
- Con implemento o instrumento: esgrima, palo, aikido.

Atendiendo al medio en el que se desarrollan y teniendo en cuenta solamente al adversario, podemos establecer la siguiente clasificación:

- De medio fijo:
 - de combate:
 - directo (judo, boxeo, karate, sambo)

¹¹⁰ Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2004). Disponible en <http://rae.es>

¹¹¹ Parlebas, P. (1977). *Actividades físicas y Educación Motriz*. París. E.P.S.

¹¹² Hernández Moreno, José (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras de los juegos deportivos*. Barcelona: INDE.

¹¹³ Parlebas, P. (1981). Parlebas, Pierre (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. París : INSEP.

- con arma: kendo, palo canario.
- con objetos que mediatizan la relación de los móviles:
 - sin implemento: pelota a mano.
 - con implemento: tenis, tenis de mesa, badminton.
- sin objetos que mediaticen la relación:
 - atletismo, natación, ciclismo.
- de medio fluctuante:
 - vela, windsurf, cross, ciclocross, piragüismo.

1.2.4.3.2.- Características básicas de los deportes de adversario

El desarrollo de las distintas acciones, de un enfrentamiento o combate entre dos adversarios, suelen darse de acuerdo con unos principios básicos generales, que a pesar de algunas diferencias, en función de las especialidades y reglamentación de cada deporte, están presentes en todos ellos. (Torres Guerrero y cols., 1994: 185)¹¹⁴

Estos principios básicos, serían los siguientes:

- La actitud o predisposición con que cada uno de los que se enfrentan afrontan el combate, siempre debe poseer agresividad.
- Los desplazamientos, específicos para cada deporte, pero cuyo equilibrio y oportunidad de realización se convierten en factores básicos de cualquier acción.
- El ataque, para la culminación de cualquier acción, es imprescindible, bien como propia iniciativa o como respuesta adecuada a una acción de combate.
- La defensa para contrarrestar las acciones emprendidas por nuestro adversario u oponente. (¹¹⁵)

¹¹⁴ Torres Guerrero, J.; Rivera García, E; Arráez Martínez, J. M; López Sánchez, J. M. y Merino Díaz, J. A. (1994). *Las actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.

¹¹⁵ VV. AA. (1985). *La Enseñanza de la Educación Física en las Enseñanzas Medias*. Barcelona: Paidotribo.

Siguiendo la propuesta de Amador (1995: 357)¹¹⁶, podemos establecer las siguientes características:

- Son situaciones bipersonales, donde los intereses de ambos siempre son opuestos.
- Son modelos deportivos simétricos, donde los sistemas de roles se corresponden por igual en cada jugador.
- Suelen ser de baja organización, al no requerir elementos complejos.
- Requieren de un gran repertorio técnico.
- Poseen exigencias elevadas de velocidad, precisión y equilibrios.
- El espacio de actuación es igual para cada oponente, pudiendo ser el

¹¹⁶ Amador, F. (1995). La enseñanza de los deportes de lucha. EN D. Blázquez. *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 351-370). Barcelona: INDE

2.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN EN VALORES, LAS ACTITUDES Y LAS NORMAS

“Como personas tenemos, una condición física, una condición psíquica, una condición social... y una condición moral. Estas dimensiones, no son realidades separadas, sino que forman una unidad.

MARTA RUIZ CORBELLA (2003).

En términos prácticos, dice Collado Fernández (2005: 21)¹¹⁷ podemos aceptar que la ética es la disciplina que se ocupa de la moral, de algo que compete a los actos humanos exclusivamente, y que los califica como buenos o malos, a condición de que ellos sean libres, voluntarios, conscientes. Asimismo, puede entenderse como el cumplimiento del deber. Vale decir, relacionarse con lo que uno debe o no debe hacer. La moral debe definirse como el código de buena conducta dictado por la experiencia de la raza para servir como patrón uniforme de la conducta de los individuos y los grupos. La conducta ética incluye atenerse a los códigos morales de la sociedad en que vivimos.

Sádaba (2004: 26)¹¹⁸ considera que *“la moral es un proceso. Se enseña y se aprende”*. Pertenece por tanto al mundo de la educación... *pero todas ellas pueden englobarse en dos posturas que las explican y fundamentan. En referencia a las teorías de educación moral se acostumbra a distinguir entre las que se basan en una moral heterónoma y las que defienden una moral autónoma.* (Rodrigo y cols. 1993: 84)¹¹⁹

La relación del ser humano con la realidad se fundamenta en un vínculo de justificación. Al responder a una situación dice Torres Campos (2008: 104)¹²⁰ *“primero tenemos que hacernos cargo de ella, recomponerla mentalmente y decidir entre distintas posibilidades, esto es, justificar – básicamente ante nosotros mismos- lo que hacemos, para, después, llevarlo a la práctica”*.

¹¹⁷ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹¹⁸ Sádaba, J. (2004). *La ética contada con sencillez*. Madrid: Editorial Maeva.

¹¹⁹ Rodrigo, M. J. y otros (1993). *Las teorías implícitas Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Editorial Visor

¹²⁰ Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Pero al decidir entre las distintas probabilidades que se nos ofrecen, no sólo estamos decidiendo una forma de comportamiento, sino que a la vez nos vamos autodefiniendo, autodeterminándonos a nosotros mismos.

Zubiri (1986)¹²¹ nos aclara esta idea de forma certera.

“al dar respuesta a cada situación, los seres humanos, vamos determinando nuestra forma de ser, nuestra personalidad moral: vamos pasando de una estructura moral indiferenciada (que es siempre posibilidad de ser) a una estructura moral diferenciada (Una forma de ser concreta)”.

Nos parece interesante profundizar en la idea de si es o no necesaria la educación moral en Educación Secundaria, para lo cual nos ayuda también la aportación al respecto de Puig Rovira (1996)¹²² con sus palabras que entendemos clarificadoras:

“Todo ser humano debe desarrollar su propia personalidad, todas y cada una de sus capacidades, pero de forma especial, debe decidir como quiere ser y el modo como quiere vivir. Estas decisiones vitales se asientan de forma explícita o implícita, en la concepción que tenga del hombre y de la sociedad. El sentido que posee del ser humano y de la comunidad, la relación entre ambos, etc., serán los condicionantes del proyecto vital de cada persona. Lógicamente lo que todos pretendemos es asegurarnos la creación de formas de vida viables, personalmente deseables y colectivamente justas y libres, pero para ello necesitamos la intervención de forma directa o indirecta de diversos agentes que nos muestren esas formas de vida deseables, esos valores, habilidades etc., que nos ayuden en el desarrollo de nuestra personalidad moral”.

2.1.- LOS VALORES

2.1.1.- Conceptualizando el término valor

El término Axiología fue utilizado al parecer por primera vez por Wilbur M. Urban, en 1906, en su obra *“Naturaleza y Leyes de la valoración”*, para referirse a aquella parte de los estudios filosóficos que se aplica a realizar un análisis reflexivo y racional de los objetos de valor. A partir de una transposición de la *Teoría del valor de la Economía*; la axiología se aplica a analizar a qué responde el *valor* - especialmente en el plano ético y estético - y lo mismo respecto del *“desvalor”*. Consecuentemente, también se preocupa de estructurar una jerarquización de los valores concretos; incluso como regla para resolver las cuestiones que envuelven conflictos entre los valores. (Cortés Morato y Martínez Riu, 1996)¹²³.

¹²¹ Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza Editorial.

¹²² Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.

¹²³ Cortés Morató, J. y Martínez Riu, A. (1996). *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Barcelona: Empresa Editorial Herder S.A.

El valor ha sido tema preferente en la filosofía e incluso en la literatura de todos los tiempos, solo hay que recordar que los conceptos de belleza, de bien, de justicia, de santidad... han estado presentes de una manera o de otra en obras clásicas y modernas. Sin embargo hay que esperar a la segunda mitad del siglo XIX para encontrar estudios y reflexiones sobre el valor en cuanto tal, pues lo mismo en Ética como en estética, en Sociología que en Psicología, se empleaba este término sin que a nadie interesase someter su estudio a especial indagación. (Torres Campos, 2008: 134)¹²⁴

Tanto los individuos como las sociedades se rigen por valores, es decir, por todo aquello que es apreciado como un bien y que objetivamente lo es. Los valores personales son los que configuran el modo de ser, de vivir y de actuar de las personas, como los valores sociales son los que configuran el modo de ser, actuar y vivir de una sociedad. Los valores son múltiples y afectan a diversas áreas de la existencia humana (valores vitales, económicos, culturales, morales, religiosos).

Actualmente lejos de reduccionismos, se suele definir el valor desde una visión integradora de lo subjetivo y objetivo, de lo ideal y real, vocablos tales como “*cualidad*”, “*relación*”, “*perfección*”, “*bien*”, “*aprecio*”... entre otros.

Del latín *valor*, de *valere*, estar vigoroso o sano, ser más fuerte; en griego, *axios*, merecedor, digno, que posee valor, de donde proceden términos como axiología, axiomático, etc. Todo aquello que hace que el ser humano aprecie o desee algo, por sí mismo o por su relación con otra cosa; la cualidad por la que se desean o estiman las cosas por su proporción o aptitud a satisfacer nuestras necesidades.

En el cuadro que sigue recogemos una serie de definiciones de valores que nos clarifican y orientan nuestro trabajo como educadores.

¹²⁴ Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada

Autor/a	Concepto de Valor
Fronzizi (1977: 193)¹²⁵	<i>“El valor es una cualidad estructural, que tiene su existencia y sentido en situaciones concretas, condicionada lo mismo por el sujeto que por el objeto. Una cualidad que surge de la reacción de un sujeto frente a las propiedades que se hallan en el objeto.</i>
Marín Ibáñez (1977: 70)¹²⁶,	<i>Toda perfección, real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias y necesidades.</i>
Prieto Figueroa (1984:186)	<i>“Todo valor supone la existencia de una cosa o persona que lo posee y de un sujeto que lo aprecia o descubre, pero no es ni lo uno ni lo otro. Los valores no tienen existencia real sino adheridos a los objetos que lo sostienen. Antes son meras posibilidades.”</i>
Vander Zaden (1990)¹²⁷	<i>“Principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional que emplean para juzgar las conductas”.</i>
Bolívar Botia (1992: 96)¹²⁸,	<i>“Los valores son ideales abstractos que representan las creencias de una persona sobre los modelos e ideales de conducta y sobre los fines últimos. Los valores son autoconcepciones que el individuo tiene de sí mismo, de los demás y del resto del mundo, para las cuales elige y actúa de una determinada manera”.</i>
Vasquez (1999: 3)¹²⁹	<i>“Los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social”.</i>
Quintana, J. M^a. (1996)¹³⁰	<i>“Cualidad que tiene un objeto por el hecho de interesar a un sujeto, en tanto que es apto para satisfacer necesidades de éste.”</i>
Gutiérrez Sanmartín (2003)¹³¹	<i>“Conceptos o creencias sobre estados finales o conductas deseables que trascienden las situaciones concretas, guían la selección o evaluación de la conducta y los eventos, y están ordenados por su importancia relativa</i>
Real Academia de la Lengua Española (2004)¹³²	<i>“La cualidad física, intelectual o moral de alguien. Calidad de algo digno de interés y estima. Cada una de las supuestas cualidades positivas, consideradas en abstracto”.</i>

¹²⁵ Fronzizi, R. (1977). *¿Qué son los valores?* México: DCC.

¹²⁶ Marín Ibáñez, R. (1977). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Editorial Miñón.

¹²⁷ Vander Zaden, J.V. (1990). *Manual de Psicología Social*. Madrid: Editorial Paidós.

¹²⁸ Bolívar Botia, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo*. Madrid: Escuela Española.

¹²⁹ Vásquez, E. (1999). *Reflexiones sobre el valor (I)*. Suplemento Cultural de Últimas Noticias.

¹³⁰ Quintana, J. M. (1996). Educación moral y valores. En *Revista de Ciencias de la Educación* nº166, p.p. 291-292.

¹³¹ Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.

¹³² Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2004). Disponible en: www.rae.es

En general, dice Collado Fernández (2005: 48)¹³³ “las diferentes definiciones de valores, hacen referencia a valor en sentido finalista, a metas valiosas por sí mismas y que en gran parte se identifican como valores morales, pero también hacen referencia a modelos específicos de conducta (valores instrumentales), así como a estados deseables de conducta para alcanzar determinados fines y objetivos”.

2.1.2.- Caracterizando a los valores

Marín Ibáñez (1984: 632)¹³⁴ considera que son dos los rasgos típicos que caracterizan a los valores: la polaridad y la jerarquía.

*La Polaridad implica que a todo valor se le opone su correspondiente antivalor (a la belleza la fealdad, a la justicia la injusticia).
La Jerarquía significa que unos valores tienen más rango y dignidad que otros.*

Ortega y Gasset (1961)¹³⁵ considera que los valores tienen las siguientes características:

- Suscitan deseo o apetencia en el sujeto.
 - El sujeto no puede permanecer indiferente ante el valor.
- Poseen fuerza para orientar la vida humana.
 - Ejercen presión sobre la voluntad de las personas.
- Se nos presentan polarmente.
 - Todo valor tienen un antivalor
- Es posible jerarquizarlos
 - Según el orden de preferencia de los mismos

¹³³ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹³⁴ Marín Ibáñez, R. (1984). Los valores de la Educación. Tema 22. En *Introducción a los estudios pedagógicos. Curso de Pre-adaptación para profesores de EGB*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

¹³⁵ Ortega y Gasset, J. (1961). "Introducción a una Estimativa: ¿Qué son los valores?", en Obras completas, t. VI, *Revista de Occidente*, Madrid, 1961 (5ª ed.), p. 315 . Este trabajo se publicó originariamente en el nº IV de la Revista de Occidente (1923).

El reto al que se enfrenta Ortega y Gasset en *Introducción a una estimativa* es un reto tan arriesgado como original. El filósofo español se propone estudiar y definir el concepto valor pero no en lo que se refiere a valores morales, económicos, o estéticos; sino al concepto de valor en general. Sin duda la abstracción de la obra la convierte en una rareza singular e interesante.

Según el filósofo madrileño, “los valores son algo objetivo y no subjetivo”. Como ejemplo cita las palabras de Héctor en Troilo y Crésida, de Shakespeare. Troilo pregunta a Héctor qué valor tienen las cosas más allá del que nosotros les damos, Héctor responde: “el valor no depende de la querencia individual; tiene su propia estimación y dignidad, que le compete no menos en sí mismo que en la apreciación del hombre”.

González Lucini (1992: 13)¹³⁶, considera como rasgos que caracterizan a los valores los siguientes:

- 1) *Proyectos ideales de comportarse y existir que el ser humano aprecia, desea y busca.*
- 2) *Opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad.*
- 3) *Creencias que se integran en la estructura del conocimiento.*
- 4) *Características de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad.*

Gordillo (2000)¹³⁷ citado por Collado Fernández (2005: 50)¹³⁸ entiende que la humanidad ha adoptado criterios a partir de los cuales establece determinadas características de los valores, tales como su jerarquía (que trataremos en el punto siguiente), alguno de estos criterios son los siguientes:

- 1.- *Durabilidad: Los valores se reflejan en el curso de la vida. Hay valores más permanentes en el tiempo que otros. Ejemplo, el placer es más fugaz que la verdad.*
- 2.- *Integralidad: cada valor es una abstracción íntegra en sí mismo, no es divisible.*
- 3.- *Flexibilidad: Los valores cambian con las necesidades y experiencias de las personas.*
- 4.- *Satisfacción: Los valores generan satisfacción en las personas que los practican.*
- 5.- *Polaridad. Todo valor se presenta en sentido positivo o negativo, es decir, todo valor conlleva su contravalor.*
- 6.- *Jerarquía: Hay valores que son considerados superiores o universales (dignidad, libertad) y otros inferiores (los relacionados con las necesidades vitales o básicas). Las jerarquías de valores no son rígidas ni predeterminadas, se van construyendo progresivamente a lo largo de la vida de la persona.*
- 7.- *Trascendencia: Los valores trascienden del plano concreto, dan sentido y significado a la vida humana y a la sociedad.*
- 8.- *Dinamismo: Los valores se transforman con las épocas.*
- 9.- *Aplicabilidad: Los valores se aplican en las diversas situaciones de la vida; entrañan acciones prácticas que reflejan los principios valorativos de la persona.*
- 10.- *Complejidad. Los valores obedecen a causas diversas, requieren complicados juicios y decisiones.*

¹³⁶ González Lucini, F. (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Pearson educación, S.A.

¹³⁷ Gordillo, M. (2000). *Educar al individuo sin individualismo*. Actas Jornadas de innovación Pedagógica Educación y Familia. Badajoz 2002.

¹³⁸ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Los valores, son considerados creencias duraderas donde *un modo de conducta es personal y socialmente preferible a un opuesto modo de conducta*. Normalmente un valor es compartido por la sociedad, pero también existen valores individuales, pudiendo valorarse aspectos que sus conciudadanos consideran carentes de valor. Según esta definición, un valor es siempre deseable. Algunos autores lo afirman, pero es cuestionable, debido a que el proceso de individualización propio de las sociedades desarrolladas, está provocando un cambio respecto a la forma en que se produce la socialización, y así adquiere más importancia la situación concreta y se adquiere una mayor autonomía frente a las instituciones que tradicionalmente han sido las socializadoras y, por ende, las transmisoras de hábitos, costumbres, actitudes, creencias,... Entonces, al menos parte de la sociedad, y sus instituciones, valorarán de forma diferente las mismas conductas, creencias,... Por lo que un modo de conducta puede ser preferido o no al opuesto modo de actuar.

2.1.3.- Jerarquía de valores

Dentro de los valores, hay que tener en cuenta, por un lado, el sistema de valores, que hace referencia a la organización jerárquica de estos por parte de un individuo y por otro lado, la estructura de valores que se refiere a la ordenación jerárquica de los mismos que se observa en un grupo dado de sujetos.

Todos los valores “*valen*”, pero no todos valen lo mismo ni son siempre compatibles entre sí. Por ello es posible jerarquizarlos según el orden de preferencia de los mismos. Todas las teorías sobre valores han hecho su propuesta de categorización de los mismos, que son muy variadas. De hecho este es uno de los problemas propios de la axiología.

Un sistema de valores es una organización de creencias concernientes a modos preferibles de conducta o estados terminales de existencia a lo largo de un continuo de relativa importancia. Por tanto los valores pueden referirse a estados terminales de existencia (valor terminal), como metas valiosas por sí mismas y que en parte se identifican con valores morales, y a modos específicos de conducta (valores instrumentales), como estados deseables de conducta para conseguir determinadas metas u objetivos.

Una actitud de ayuda y de compartir con los demás puede ser expresión de un valor terminal; una actitud de interés por las operaciones matemáticas o por la lectura es la expresión de un valor instrumental. Gutiérrez Sanmartín (2003: 37)¹³⁹.

Resultará de gran interés considerar que un sistema de valores, integrado por creencias, se puede expresar en las correspondientes actitudes que están funcionalmente conectadas al sistema de valores, pero que los valores ocupan un lugar más central y de orden superior que las actitudes, puesto que son determinantes de ellas y más difíciles de modificar. Las creencias y actitudes, como predisposiciones a la acción, son capaces de suscitar el afecto hacia el sujeto de la creencia. Por eso, valores y actitudes se definen y diferencian en términos del nivel de las creencias que lo componen, de tal modo que los valores se refieren a creencias prescriptivas que trascienden los objetos o situaciones específicas, mientras que las actitudes se focalizan en objetos, personas o situaciones concretas. (Collado Fernández, 2005: 49)¹⁴⁰, Marín Regalado (2007: 141)¹⁴¹ y Torres Campos (2008: 136)¹⁴²

Max Scheler (1942)¹⁴³ atendiendo a los criterios de durabilidad del valor, divisibilidad (es superior cuanto menos divisible es), fundación (un valor que funda a otro es superior), profundidad de la satisfacción y relatividad, establece el siguiente orden jerárquico.

¹³⁹ Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós Ibérica.

¹⁴⁰ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹⁴¹ Marín Regalado, M. N. (2007). *Efectos de un programa de Educación Física basado en la Expresión Corporal y el Juego Cooperativo para la mejora de habilidades sociales, valores y actitudes en alumnado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹⁴² Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹⁴³ Scheler, M. (1942). *Ética*. Revista de Occidente. Madrid.

Max Sheler (1874-1928). Seguidor de la Fenomenología de Husserl, perteneció al Círculo de Munich. Sobresalió notablemente como filósofo y sociólogo, además de ser el precursor de la Antropología Filosófica, fue titular en la cátedra de Filosofía en la Universidad de Colonia de 1919 a 1928. Es una de las más brillantes figuras del movimiento fenomenológico; recibió influencia de Husserl, en mayor medida, así como también de San Agustín, de Pascal y de Nietzsche. Además de filósofo y sociólogo se destacó en la Axiología o Teoría de los valores, concibiendo los valores como cualidades reales, inmutables e independientes del sujeto que las percibe. Sus obras más importantes son las siguientes: *El Formalismo en la Ética*; *Ética Material de los Valores*; *De lo Eterno en el Hombre*; *Las Formas del saber y la Sociedad*; *El Puesto del Hombre en el Cosmos*; *Hombre y Cultura*.
inicia.es/de/m_cabot/max_scheler.htm

- 1º Valores Religiosos (nivel mas alto)
- 2º Valores Espirituales
- 3º Valores Vitales.
- 4º Valores Útiles.

En función de la corriente axiológica a que pertenezcan y con independencia del sistema de valores que se acepte, filósofos y educadores tendrán una jerarquía diferente respecto a los valores.

Desde nuestro punto de vista, los valores no son, sino que están y se realizan en las cosas. La satisfacción o el éxito es uno de los motivos esenciales para cambiar las actitudes y la jerarquía de valores de nuestros alumnos. En la actualidad no se concibe la educación en valores como la simple transmisión de valores socialmente aceptados, sino que lo que se pretende es propiciar que se den las condiciones que faciliten el que las personas construyan su propia jerarquía de valores de tal manera que mantenga un equilibrio entre las necesidades propias y las colectivas, es decir, entre los ámbitos personal y comunitario-social.

2.1.4.- Clasificando los valores

El proceso de valoración del ser humano incluye una compleja serie de condiciones intelectuales y afectivas que suponen: la toma de decisiones, la estimación y la actuación. Las personas valoran al preferir, al estimar, al elegir unas cosas en lugar de otras, al formular metas y propósitos personales. Las valoraciones se expresan mediante creencias, intereses, sentimientos, convicciones, actitudes, juicios de valor y acciones. Desde el punto de vista ético, la importancia del proceso de valoración deriva de su fuerza orientadora en aras de una moral autónoma del ser humano.

La clasificación que de los valores hace Stern (1951)¹⁴⁴, representante máximo del personalismo crítico y el pensador que dio a la Psicología el primer impulso para llegar a su desarrollo actual en torno a la personalidad, es la que sigue:

1. Valores radiales.
2. Valores intrínsecos.

¹⁴⁴ Stern, W. (1951). *Psicología general: desde el punto de vista personalístico*. Buenos Aires: Paidós.

3. Valores extrínsecos:
4. Valores de servicio.
5. Valores circunstanciales.
 - Valores de cambio.
 - Valores de poderío.

De modo más esquemático, Marín Ibáñez (1984:633-634)¹⁴⁵ enumera algunas clasificaciones conocidas y utilizadas en el mundo de la educación:

- *Rickert: verdad, belleza, moralidad, santidad, amor, felicidad.*
- *Le Senne: verdad, arte, moral y amor.*
- *Lavelle: intelectuales, estéticos, morales, espirituales, afectivos y económicos.*

Una clasificación de los valores ampliamente difundida en nuestro entorno es la que realiza Ortega y Gasset (1961)¹⁴⁶ en su obra *Introducción a la Estimativa*, que los clasifica en: *útiles, vitales, intelectuales, estéticos, morales y religiosos*.

Ortega se inspira en la clasificación de Scheler, pero con la diferencia de que mientras este último no incluye en la misma los valores morales, por considerar que éstos no constituyen una clase peculiar de valores, sino que la conducta moralmente adecuada consiste en realizar los demás valores de una manera correcta, Ortega si introduce un apartado dedicado a los valores morales.

Esta clasificación nos permite observar que los valores morales constituyen un tipo concreto de valores, dentro del conjunto general de los mismos. Es importante la apreciación, pues existe una tendencia generalizada a identificar los valores, en general, con los valores morales. En este sentido, los profesores Escames y García López (1992: 525)¹⁴⁷ señalan “...nos parece cuando menos sorprendente que si bien hay una tendencia generalizada, y a nuestro juicio errónea, a identificar la totalidad de los valores con los valores morales, por otro lado, los filósofos morales de nuestro tiempo apenas o nunca

¹⁴⁵ Marín Ibáñez, R. (1984). Los valores de la Educación. Tema 22. *En Introducción a los estudios pedagógicos. Curso de Pre-adaptación para profesores de EGB*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

¹⁴⁶ Ortega y Gasset, J. (1961). "Introducción a una Estimativa: ¿Qué son los valores?", en *Obras completas*, t. VI, *Revista de Occidente*, Madrid, 1961 (5ª ed.), p. 315. Este trabajo se publicó originariamente en el nº IV de la *Revista de Occidente* (1923).

¹⁴⁷ Escámez, J. y García López, R. (1992). La educación moral como exigencia democrática. *Cuestiones actuales sobre educación*, p.p. 523-542.

hablan de valores. Un filósofo moral tan representativo como Habermas ha querido establecer una nítida diferenciación, dentro de lo práctico, entre las cuestiones morales y las cuestiones evaluativas o axiológicas”.

Por su relevancia en el mundo de la educación, vamos a poner especial incidencia en la clasificación que realiza Gervilla Castillo (2000: 66 y ss.)¹⁴⁸ en su obra *Valores del cuerpo educando: antropología del cuerpo y la educación*, en la que considera la existencia de una serie de valores de la persona como sujeto de la educación, los cuales agrupa bajo los siguientes epígrafes: corporales, intelectuales, afectivos, estéticos, individuales, morales, sociales, ecológicos, instrumentales y trascendentes o religiosos.

- Valores corporales.
- Valores intelectuales.
- Valores afectivos.
- Valores estéticos.
- Valores individuales.
- Valores morales.
- Valores sociales
- Valores ecológicos.
- Valores instrumentales
- Valores trascendentes o religiosos.

Los valores morales comparten las características de los valores en general; pero tienen además las suyas propias: son valores que atañen a la acción humana en tanto que moral. Se diferencian de los demás porque se refieren a la persona en su globalidad y en su unidad; afectan a la persona en cuanto ingeniero, consumidor, ciudadano, por ejemplo: y apuntan directamente a la dignidad del ser humano, a su realización plena como tal y a sus derechos fundamentales. Kolbert (1984)¹⁴⁹

¹⁴⁸ Gervilla Castillo, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Editorial Herder.

¹⁴⁹ Kohlberg, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral, en Jordán, J. A. y Santolaria, F.F. (eds.), *La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas*, Barcelona PPU.

La teoría de Kohlberg se puede entender como una extensión de la teoría de Piaget, en la medida en que está conforme con ésta en muchos de sus aspectos esenciales: desarrollo secuencial orientado, referencia a estructuras complementarias con las cognitivas y definición de los estadios en términos cognitivo-estructurales. Sin embargo, también existen diferencias importantes: Kohlberg concibe una secuencia de estadios morales mucho más completa, compuesta por seis estadios que abarcan hasta más allá de los veinte años, y que sólo coinciden con la propuesta de Piaget en los dos primeros.

Kohlberg estudia el pensamiento moral a través del juicio moral. Le interesan especialmente los aspectos formales, es decir, que se tiene en cuenta el razonamiento empleado por los jóvenes a propósito de los temas morales, sin considerar la conducta de los mismos. No importa

Hay dos valores morales que se consideran fundamentales para la educación del ser humano: el valor del respeto y el valor de la responsabilidad. De estos valores se derivan los demás. Por su parte Peters (1987)¹⁵⁰ realiza unos planteamientos que tratan de superar el elevado formalismo de las teorías cognitivo evolutivas, otorgando mayor contenido a la educación en valores. Así propugna que en las primeras edades del desarrollo, cuando la capacidad de razonamiento lógico y abstracto está en proceso de formación, se debe enseñar a los niños a observar y cumplir ciertas normas. Es decir, que se debe hacer que adopten guías concretas de conducta consensuadas. Esta educación será la base que permitirá alcanzar posteriormente un pensamiento y una actuación fundamentada en principios abstractos. No obstante, aunque resulta válido afirmar que los valores morales tienen relación con el resto de valores (útiles, vitales, estéticos, científicos), sólo los seres humanos pueden realizar el valor moral.

En el ámbito educativo, podemos considerar que los valores morales se incluyen dentro de la educación en valores, en general, pues ésta trata de un ámbito conceptual más amplio, al abarcar también, además de los valores morales, los valores estéticos, los religiosos, cívicos, vitales, científicas o jurídicos.

2.2.- LAS ACTITUDES

2.2.1.- Conceptualizando las Actitudes.

El concepto de actitud surge del intento de explicar las regularidades observadas en el comportamiento de personas individuales. Unos tienden a adoptar como propias los comportamientos del grupo mientras que la tendencia de otros es hacia su clase social.

La Real Academia de la Lengua Española (2004)¹⁵¹, considera en general a la actitud como la predisposición a obrar, percibir, pensar y sentir en relación a otras personas.

primariamente la acción moral ni el contenido del juicio, sino la forma como se justifica. En este sentido, Kohlberg sostiene que la madurez del juicio moral es el mejor predictor de la conducta moral.

¹⁵⁰ Peters, R. S. (1987). Forma y contenido de la educación moral, en Jordán, J. A. y Santolaria, F.F.,

¹⁵¹ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2004). Disponible en: www.rae.es

Se puede considerar que toda actitud implica una motivación que orienta la acción, un proceso de conocimiento y valoración, y una forma de conducta hacia algo o alguien (Velázquez Buendía, 1996)¹⁵².

Algunas de las principales apreciaciones y definiciones dadas al concepto de actitud que han sido variadas y distintas son recogidas por Hernández Mendo y Morales Sánchez (2000)¹⁵³,

Krech y Krutchfield (1948) es un sistema estable de evaluaciones positivas o negativas, sentimientos, emociones y tendencias de acción favorable o desfavorable respecto a objetos sociales.

Secord y Backman (1964) son ciertas regularidades en los sentimientos, pensamientos y predisposiciones a actuar respecto a algún aspecto del entorno.

Jones y Gerar (1967) es la resultante de la combinación de una creencia y un valor importante.

Rokeach (1968) es una organización, relativamente estable, de creencias acerca de un objeto o situación que predispone al sujeto para responder.

Prat Grau y Soler Prat (2003:22)¹⁵⁴, recogen a su vez otras definiciones de actitudes, destacando:

Predisposiciones que impulsan a actuar de una determinada manera, compuestas de elementos cognitivos (creencias), afectivos (valoraciones) y de comportamiento (tendencia a resolver). Bolívar (1992:92).

-Tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de una manera determinada un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con la mencionada evaluación. Sarabia (1992:136).

-Predisposiciones estables de la interioridad que el ser humano adquiere, a partir de los valores en los que cree, y que lo hacen reaccionar o comportarse favorable o desfavorablemente, ante situaciones vividas: ideas, situaciones, personas o acontecimientos. González Lucini, (1992: 38).

2.2.2.- Caracterizando a las Actitudes

González Lucini (1992: 39)¹⁵⁵, considera que las actitudes en educación se manifiestan con unas determinadas características,

¹⁵² Velázquez Buendía, R. (1996). Actividad físico deportiva y calidad de vida: una respuesta educativa. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, Vol. 3, nº 2, p.p. 4-13.

¹⁵³ Hernández Mendo, A. y Morales Sánchez, V. (2000). La actitud en la práctica deportiva: concepto. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. Disponible: <http://www.efdeportes.com/> Revista digital. Buenos Aires. Año 5 - Nº 18 - Febrero 2000.

¹⁵⁴ Prat Grau, M. y Soler Prat, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE Publicaciones.

¹⁵⁵ González Lucini, F. (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Barcelona: Pearson Educación, S.A.

- a) *Las actitudes no son innatas, sino que se adquieren: se aprenden, se modifican y maduran; son educables como los valores.*
- b) *Son predisposiciones estables, es decir, son estados personales adquiridos de forma duradera.*
- c) *Tienen un carácter dinámico, entran menos en el campo de los ideales y de las creencias, y son contrariamente mucho más funcionales y operativas... esta característica implica que la adquisición de las actitudes tiene que realizarse en la acción, es decir, en estrecha y permanente relación con todas las actividades que el alumno realiza en el ámbito escolar.*
- d) *Las actitudes se fundamentan en los valores, lo que implica que los valores se expresan, se concretan y se alcanzan con el desarrollo de las actitudes.*

Alcántara (1992) citado por Gutiérrez Sanmartín (2003)¹⁵⁶, considera como características más significativas de las actitudes las siguientes:

- a) *Son adquiridas, el resultado de la historia de cada persona.*
- b) *Son estables, perdurables, difíciles de cambiar, pero dinámicas ya que tienen posibilidad de crecer, arraigarse, deteriorarse e incluso perderse.*
- c) *Son raíz de conducta, las precursoras de nuestro comportamiento.*
- d) *Son procesos cognitivos y su raíz es cognitiva.*
- e) *Conllevan procesos afectivos.*
- f) *Evocan un sector de la realidad, se refieren a unos determinados valores.*
- g) *Son transferibles, se pueden actualizar de modos diversos y hacia distintos objetos.*

De las características expresadas anteriormente atribuidas a la actitud, se deduce que las actitudes no son innatas, sino que se adquieren a través del proceso de educación y socialización, y que por lo tanto pueden ser modificadas, aunque se trata de disposiciones relativamente estables.

Por tanto podemos decir que las actitudes van a tener diferentes componentes, así siguiendo a Marín Sánchez (1997)¹⁵⁷, van a tener:

- **Componente cognitivo:** donde subyacen los conocimientos, creencias y valores del individuo.
- **Componente afectivo:** basado en los sentimientos y preferencias personales.
- **Componente conductual o reactivo:** que da lugar a acciones manifiestas y a declaraciones de intenciones.

¹⁵⁶ Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.

¹⁵⁷ Marín Sánchez, R. (1997). *Psicología Social de los procesos educativos*. Sevilla. Algaída.

2.2.3.- Funciones de las Actitudes

Las funciones que presentan las actitudes justificarían las razones por las que una persona mantiene una determinada actitud. (Marín Sánchez, 1997)¹⁵⁸ propone cuatro bases funcionales de las actitudes.

- 1) **Función adaptativa.** Se basa en que las personas tendemos a obtener las máximas gratificaciones en las relaciones con el mundo, haciendo mínimas las situaciones no gratas. Bajo esta función son factores determinantes en la adquisición y mantenimiento de actitudes la claridad, consistencia y proximidad de los premios o castigos.
- 2) **Función defensiva del yo.** Presenta un carácter psicoanalítico. Su fundamentación parte del principio de que las actitudes sirven para proteger al individuo de sentimientos negativos hacia él o hacia los demás, buscando la adaptación a la realidad.
- 3) **Función expresiva de valores.** Si en la función anterior indicábamos una actitud defensiva con finalidad de adaptarnos al mundo que nos rodea, en el caso de la función expresiva buscamos el abrirnos al exterior, el mostrar la actitud que realmente consideramos como propia esperando así que los individuos que nos rodean aprueben la misma, además de sentirnos satisfechos por mostrar el verdadero concepto de nosotros mismos. Esta función podría justificar la existencia de ciertos grupos sociales que presentan actitudes comunes en el vestir, en el lenguaje, en las actividades realizadas en su tiempo libre, etc.
- 4) **Función cognoscitiva o de economía.** Las actitudes ayudan al individuo a conocer la realidad ya que suponen el que se tenga un patrón de referencia para comprender el medio externo.

La concepción de actitud difiere, en líneas generales, según sea la orientación *mentalista* o *conductista*. En la primera, la actitud es considerada como una disposición mental que dirige la acción del individuo hacia el objeto de la actitud (Krech y cols.1978)¹⁵⁹. La orientación conductista considera que la actitud constituye una respuesta hacia un objeto determinado (Osgood y cols. 1957)¹⁶⁰.

¹⁵⁸ *Ibidem*

¹⁵⁹ Krech, D.; Crutchfield, R.S. y Ballacchey, E.L. (1978). *Psicología Social*. Madrid: Biblioteca Nueva.

¹⁶⁰ Osgood, C.E. et al (1957). *The measurement of meaning*. Illinois: University of Illinois press.

No obstante, la delimitación del concepto se centra en especificar la estructura de las actitudes, como forma de delimitar si implican o no, necesariamente, una conducta manifiesta, tal y como indica (Marín Sánchez, 1997)¹⁶¹. El mismo autor cita dos modelos de concepción de las actitudes.

Collado Fernández (2005: 64)¹⁶² considera que las actitudes tienden a agruparse unas con otras y a estar mutuamente relacionadas. Así, dice *“una persona podrá tener unas actitudes concretas hacia un determinado objeto de forma que cuando éstas se relacionen entre sí para constituir un conjunto organizado de actitudes, influenciadas mutuamente, hablaremos de la existencia de un valor subyacente que supone un concepto generalizado de lo que es bueno o malo en el sistema social.”*

2.3.- LAS NORMAS

2.3.1.- Conceptualizando las Normas

La Real Academia Española de la Lengua (2004)¹⁶³ en su primera acepción considera que la norma es la *“Regla que se debe seguir o a que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades, etc”*.

Una norma es una regla, un estándar, o una medida; es algo fijo con lo que podemos comparar alguna otra cosa acerca de cuyo carácter, tamaño o cualidades dudamos. Una norma de moralidad será una regla, estándar o medida con la que podremos calibrar la moralidad de un acto, su bondad o su maldad. Será algo con lo que el acto deberá concordar positivamente, para ser moralmente bueno, de lo que habrá de discrepar para ser moralmente malo, y hacia lo cual habrá de ser neutral, para ser moralmente indiferente.

Las normas son reglas para determinadas categorías de unidades en un sistema de valores, válidas para determinadas situaciones. Collado Fernández (2005: 65)¹⁶⁴ define las Normas como: *“pautas de conducta o criterios de actuación que derivan de unos valores determinados. Constituyen un tipo de contenidos actitudinales que es necesario enseñar”*.

¹⁶¹ Marín Sánchez, Ricardo (1997). *Psicología Social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaída.

¹⁶² Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁶³ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2004). Disponible en: www.rae.es

¹⁶⁴ Collado Fernández, D. (2005). *Ibidem*.

Prat Grau y Soler Prat (2003: 29)¹⁶⁵, entienden que las normas se consideran instrumentos o medios para alcanzar determinados fines u objetivos. Por tanto, toda norma está relacionada con un principio valorativo. Un determinado valor puede generar diferentes normas, aunque también puede haber normas que no se sustenten en ningún valor determinado, sino que simplemente se fundamentan en la tradición, el poder o la autoridad de la quien la prescribe.

2.3.2.- Clasificando las Normas

En función de su origen, Collado Fernández (2005: 65)¹⁶⁶ considera que las normas se pueden clasificar en:

- 1) *Normas subjetivas: Vienen dadas subjetivamente por el individuo, de acuerdo con su conciencia, aunque indirectamente siempre tengan un origen externo.*
- 2) *Normas exteriores o sociales: Están impuestas desde fuera por algún tipo de autoridad o poder, o porque existen en un determinado grupo social. Suelen implicar alguna clase de presión social o individual que induce a cumplirla. Su incumplimiento puede conllevar sentimientos de culpabilidad o marginación en el grupo.*

No todas las normas implican un sentido coactivo-prescriptivo; algunas puede ser que atribuyan competencias, que se relacionen con los comportamientos o usos, o que sean de carácter técnico.

¹⁶⁵ Prat Grau, M. y Soler Prat, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE Publicaciones.

¹⁶⁶ Collado Fernández, D. (2005). *Ibidem*

3.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

“La Didáctica es una disciplina científica que estudia y elabora teorías prácticas normativo-decisionales sobre la enseñanza”.
ROMERO CEREZO, 1997.

La Educación Física, como objeto cultural que se transmite en la escuela, puede desempeñar un papel importante dentro del currículo escolar en la contribución a la educación integral de las personas. Si tenemos en cuenta que en torno a las materias curriculares se ha conformado una actividad científica, igualmente sobre la Educación Física, se establece un marco ideológico y de investigación que estudia su práctica escolar a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionalizados, su currículo y la formación y desarrollo profesional del profesorado. La Didáctica de la Educación Física sería la que se encargaría de la investigación didáctica en este campo. (Romero Cerezo, 2007: 1)¹⁶⁷

Por tanto, al centrarnos en las Ciencias de la Educación, se pueden distinguir las Didácticas Específicas o Didácticas de Área (González, 2002)¹⁶⁸, como un campo de conocimiento de las disciplinas científicas que dan lugar al conocimiento de las asignaturas o áreas educativas en cuanto a su currículo (análisis y teorías), sobre su aplicación en el aula a través de la mediación docente, los ambientes y logros de aprendizajes de los escolares.

Montero y Vez (2004)¹⁶⁹, aluden a las Didácticas Específicas como un campo en el que se incluyen diversas áreas de conocimiento que tienen en común, entre otros aspectos, compartir el término didáctica y su ubicación y desarrollo en el territorio de la formación del profesorado. Reconocen la identidad propia de cada área y establecen los campos de la enseñanza y la investigación, persiguiendo la elaboración de conocimientos sobre los procesos

¹⁶⁷ Romero Cerezo, C. (2007). Delimitación del campo didáctico de la Educación Física y de su actividad científica *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 2 (2007). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112ART1.pdf>

¹⁶⁸ González, I. (2002). Las didácticas de área: Un reciente campo científico. *Revista de Educación*, 328, 11-33

¹⁶⁹ Montero L. y Vez, J. M. (eds.) (1993). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Vol. I y II. Santiago de Compostela: Tórculo

de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas escolares y la formación del profesorado encargado de los mismos.

Rico y Madrid (2000)¹⁷⁰, al referir al sistema educativo y a la transmisión de conocimientos, destrezas, actitudes, normas y valores de las distintas áreas curriculares, consideran que cada una tiene su objeto de enseñanza y aprendizaje. En donde cada una de ellas tienen una complejidad peculiar para cumplir con su cometido y para establecer los planes educativos en su contribución a las finalidades educativas dentro del Sistema Educativo.

3.1.- CONCEPTUALIZANDO LA DIDÁCTICA

El ámbito de estudio de las Ciencias de la Educación es el ser humano como sujeto de educación. Siguiendo al profesor Zabalza (1991)¹⁷¹, la educación es un proceso de acción que se describe, se valora y se controla desde el marco interdisciplinar de las Ciencias de la Educación.

La Didáctica (junto con otras Ciencias de la Educación) se integra en un marco común al pretender un objetivo único: el mejor conocimiento y desarrollo del hombre a través de los procesos educacionales. En algunas clasificaciones se plantea la Didáctica como brazo *instruccional de lo pedagógico* considerado como espacio propio de las Ciencias de la Educación.

La Didáctica general como espacio teórico-práctico se considera como una superestructura o marco de referencia teórica que es utilizable desde las distintas prácticas, tanto de la enseñanza como del aprendizaje, de los medios y, por tanto convirtiéndose en organizadora de los medios del curriculum.

A pesar de los cambios sociales, tecnológicos y de las concepciones de la educación y de la Escuela, la Didáctica sigue conservando intacto su sentido etimológico, materia que trata de la *enseñanza* y de los procedimientos para llevarla a efecto. Pero antes de abordar la problemática de la Didáctica, realizaremos una revisión sobre lo que entendemos por Didáctica y, cuál es su campo de estudio. (Romero Cerezo, 1997: 102)¹⁷²

¹⁷⁰ Rico, L. y Madrid, D. (2000) (eds.). *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis

¹⁷¹ Zabalza, M. Á. (1991). *Diseño y desarrollo curricular para profesores de Enseñanza básica*. Madrid: Narcea.

¹⁷² Romero Cerezo, C. (1997). *Proyecto Docente. Didáctica d la Educación Física*. Universidad de Granada.

La Didáctica, es un término centroeuropeo y latino que etimológicamente deriva del griego "*didaskhein*" (enseñar) y "*tekne*" (arte) significando por tanto, "*arte de enseñar*". El Diccionario del Real Academia Española (2004)¹⁷³, la define como "*arte de enseñar*"(Vol. I).

Pero el término Didáctica posee muchas acepciones como las expresadas por Fernández Huerta (1974)¹⁷⁴:

- Etimológica: del término griego *didaskhein*, que significa enseñar.
- Vulgar: el empleo de recursos docentes para que los alumnos aprendan.
- Mítica: se considera un don innato e intransmisible para comunicar saberes poseídos.
- Artística: manejo de recursos para que los alumnos aprendan o facilitar con normas la interiorización de cultura y modelos de comportamientos positivos para una comunidad o grupo.
- Tecnológica: hace referencia sistemas controlables de secuencias repetibles optimizantes para interiorizar cultura o base de decisiones normativas, prescriptivas o preceptuadas.
- Axiomática: principios o postulados sobre decisiones normativas enseñantes para el aprendizaje; es decir, la enseñanza se entiende como algo que realizan los docentes para lograr que aprendan sus alumnos.
- Positiva: saber formalmente especulativo, pero virtualmente práctico, cuyo objetivo propio es tomar decisiones normativas hipotéticamente obligatorias sobre los interactivos trabajos, docente y dicente...

De todas estas acepciones, aparecen tres concepciones básicas sobre el término Didáctica:

- Teoría de enseñanza.
- Tecnología de la enseñanza.
- Práctica de enseñanza.

A partir de estas concepciones básicas, exponemos los siguientes conceptos de Didáctica:

¹⁷³ Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2004). Disponible en <http://rae.es>

¹⁷⁴ Fernández Huerta, J. (1974). *Didáctica*. Madrid: UNED.

Autor/a	Concepto de Didáctica
Dolch (1952)	"La Ciencia del aprendizaje y de la enseñanza en general". (En Mallart i Navarra, 2001: 27) ¹⁷⁵
Escudero (1980) ¹⁷⁶	"Ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral".
Contreras (1990)	"Una disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para promover su realización consecvente con las finalidades educativa".
Porlán (1993)	"Conjunto de conocimientos y de actividades que se centran y se focalizan en problemas y variables de la enseñanza y el aprendizaje institucionalizados".
Romero Cerezo (1997)	"Una disciplina científica que estudia y elabora teorías prácticas normativo-decisionales sobre la enseñanza".

Cuadro 3.1. Conceptos de didáctica según diversos autores

Para que la Didáctica tenga el estatus de ciencia, dice Lorenzo Delgado (1994)¹⁷⁷ deberá seguir el método científico, la investigación científica como proceso de producción de conocimiento. El problema de la cientificidad de la Didáctica radica, en definir los rasgos que caracterizan el conocimiento científico y que lo distingue de otro tipo de conocimiento. Bunge (1983)¹⁷⁸. Trata las diferencias y similitudes que existen entre los modos de producción científica de las ciencias experimentales y las ciencias sociales. Los defensores de las ciencias experimentales, por ejemplo Kuhn (1991)¹⁷⁹ se basan en el rigor, la objetividad y la universalidad que atribuyen al método científico, las

¹⁷⁵ Mallart i Navarra, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En *Didáctica general para psicopedagogos* / coord. por Núria Rajadell i Puiggròs, Félix Sepúlveda, 2001, p.p. 25-60.

¹⁷⁶ Escudero, J. M. (1980). La eficacia docente. Estudios correlacionales y experimentales. La investigación pedagógica y la formación de profesores. Madrid. Sep. pp. 207-235.

¹⁷⁷ Lorenzo Delgado, M. (1994). Teorías curriculares. En SAÉNZ, O. (Dir.). *Didáctica general. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.

Este autor se plantea la pregunta ¿Qué es ciencia?. No existe un concepto único de ciencia, depende de la perspectiva epistemológica de que se parta y, de los matices desde los que se enfoque. La ciencia puede entenderse desde una doble perspectiva:

a) *estática*, la ciencia es un cuerpo organizado, coherente y sistemático de hechos y principios que explican o predicen un determinado número de fenómenos; y
b) *dinámica*, como la actividad, los procesos, a través de los cuales se elaboran las teorías que la integran, constituyendo un cuerpo organizado y coherente de conocimiento.

La ciencia abarcando ambas perspectivas se define como: "un conjunto de teorías y procesos de elaboración correspondientes, que explican y/o predicen los fenómenos propios de una determinada parcela de la realidad".

¹⁷⁸ Bunge, M. (1983). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.

¹⁷⁹ Kuhn, Th. (1991). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura económica.

posibilidades de manipulación experimental del objeto de estudio, el control y los fenómenos con que se trabajan pueden llegar a formular leyes universales. Esto no ocurre en el caso de los contextos sociales y cuando se quiere llegar a la comprensión de los significados de las acciones humanas (las relaciones sociales no se pueden explicar a través de la relación causa-efecto) y establecer leyes universales.

El campo de la Didáctica se centra en los problemas relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, explicar los fenómenos y elaborar teorías es la base de la actividad científica, en este caso tendremos que elaborar teorías o modelos que expliquen o que predican el fenómeno educativo. Para Lorenzo Delgado (1983)¹⁸⁰, la Didáctica elabora teorías sobre la enseñanza. Estas teorías son de carácter práctico y, por tanto, normativas en cuanto indican cómo actuar para enseñar más eficazmente. Se entiende así la Didáctica, como una disciplina teórico-práctica que se acerca a la enseñanza con la intención de explicarla y mejorarla.

El objeto de estudio de la Didáctica es la *enseñanza*, el estudio y elaboración de teorías práctico-normativo-decisionales sobre la enseñanza. Kopp (1967) divide en dos grandes directrices, los tópicos o temas del campo de estudio de la enseñanza:

- a. *La Didáctica como teoría del contenido de la enseñanza*: centrada en el estudio de los contenidos formativos.
- b. *La Didáctica como teoría del método de enseñar*: conjunto de normas y procedimientos destinados a dirigir la enseñanza-aprendizaje de la manera más eficaz (presentación adecuada, facilitación de los procesos, adaptación a los alumnos...).

Del encuentro entre el discente y el docente surge el acto didáctico, relación y comunicación entre ambos, para la adquisición de unos contenidos de enseñanza adecuados (conceptos, procedimientos, hábitos, destrezas intelectuales, etc.). En el proceso de enseñanza-aprendizaje hay una actividad:

- Específicamente discente: el aprendizaje.
- Y otra específicamente docente: la enseñanza como facilitadora de ese aprendizaje.

¹⁸⁰ Lorenzo Delgado, M. (1983). Estudio epistemológico de la Didáctica. En SAÉNZ, O. (Dir.). *Didáctica general*. Madrid. Anaya, pp. 7-22.

Estas actividades se ponen en interacción cuando entra en juego la tercera variable: los objetivos, que constituyen la razón de este encuentro.

La Didáctica busca racionalizar la actividad docente-discente, concibiendo esta actividad con un carácter sistémico que se realiza en tres momentos básicos:

- *La programación*: como diseño anticipatorio del mismo.
- *La realización*: la ejecución de lo diseñado (actividades de aprendizaje, estrategias de actuación, técnicas y medios y recursos).
- *El control o evaluación*: como elemento de verificación y recurrencia a lo largo de todo el proceso.

Porlán (1993: 257)¹⁸¹ efectúa una reflexión para resaltar que los problemas relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje son susceptibles de un tratamiento científico y epistemológico de carácter complejo, evolutivo y crítico. El conocimiento didáctico las teorías didácticas, se dan en un ámbito emergente, en proceso de construcción, constituido por diferentes visiones o enfoques de las Didácticas especiales, la Formación del profesorado, las teorías curriculares, etc.

3.2.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

3.2.1.- Conceptualizando los Paradigmas

Para enmarcar la definición recurrimos a Khun (1971)¹⁸²; uno de los primeros autores que define este término, para el que los paradigmas son: *“realizaciones científicas universalmente reconocidas, que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”*.

¹⁸¹ Porlan, R. (1993). La identidad epistemológica de la Didáctica de las Ciencias Experimentales. En MONTERO, L. y VEZ, J.M. (Ed.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo, pp. 251-258.

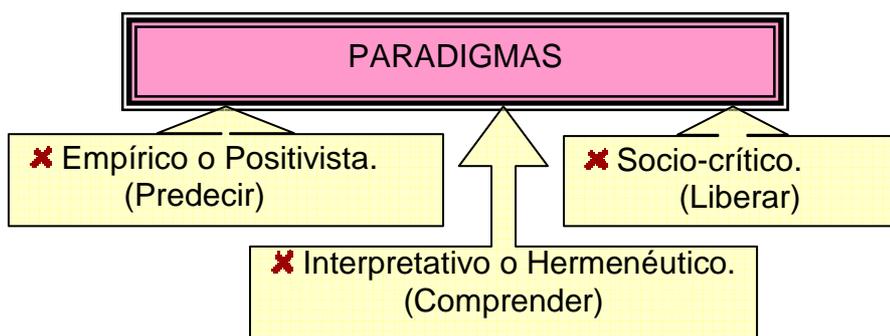
Para Porlan el objeto de estudio es el elemento determinante que organiza un determinado ámbito de conocimiento. La interacción entre los problemas más significativos de dicho objeto y los conceptos y teorías que lo estudian es el aspecto básico que impulsa y desarrolla científicamente el ámbito en cuestión.

¹⁸² Khun, T. S. (1971). *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: FCE.

Bisquerra (1989)¹⁸³ por su parte y atendiendo a los razonamientos que aporta en su obra *“La estructura de las teorías científicas y aceptando la complejidad de su definición lo entiende como: “conjunto de creencias, postulados, valores, actitudes, que aportan una visión del mundo compartida por un grupo de científicos, y que implica específicamente unos modos peculiares de percibir y comprender la realidad y por tanto supone una metodología determinada”*

Aportamos otra definición más reciente de paradigma según Hernández Álvarez (2004: 58)¹⁸⁴ que la define como *“un conjunto de pautas de pensamiento y de actuación que mantienen, de forma implícita o explícita, una comunidad científica dedicada al estudio o investigación de un determinado ámbito de la realidad social”*.

Los paradigmas que comúnmente están más aceptados por la comunidad científica son tres: Empírico o Positivista; Interpretativo o Hermenéutico y Socio-crítico.



Cuadro 3.2.1.a.- Paradigmas aceptados por la comunidad científica.

Los paradigmas que comúnmente están más aceptados por la comunidad científica son tres: Empírico o Positivista; Interpretativo o Hermenéutico y Socio-Crítico.

Los Paradigmas fundamentales en educación guardan cierto paralelismo con los anteriormente citados, y son: el paradigma Conductista, el Cognitivo y el Ecológico-Contextual.

¹⁸³ Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.

¹⁸⁴ VV.AA. (2004). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid. Biblioteca nueva. Capítulo primero. Teoría Curricular y Didáctica de la Educación Física.

❖ **Paradigma cuantitativo, positivista o racionalista**, como también se le denomina, tiene su origen en el empirismo inglés, y defiende los postulados como:

- La teoría debe ser universal.
- Trata de ver las relaciones causa-efecto entre los fenómenos y los comportamientos.
- Las variables que se estudien deben ser cuantificables.

Tiene como base “*la Teoría del comportamiento de Skinner, y las aportaciones de Campbell y Stanley*”. Y cuyo propósito es elaborar un conocimiento objetivo, cuantitativo y verificable, reservándose la investigación solo al experto.

Así los diseños metodológicos a seguir serían: el experimental (relación causa-efecto); cuasi-experimental (ídem pero sin muestra aleatoria) y correlacional (relación existente entre variables).

❖ **Paradigma cualitativo, interpretativo o crítico**. Se plantea como un modo de acercamiento a la realidad para su estudio, con la finalidad de comprender los hechos y los problemas objeto de estudio y, según la tendencia, cambiarlo.

Dentro del cualitativo podemos reunir al interpretativo y al crítico:

- Paradigma ***interpretativo: naturalista o fenomenológico***. Este paradigma surge como alternativa al positivista, y cambia los valores de explicación, y control del positivismo por los de interpretación, comprensión y acción.
- Paradigma ***crítico***: tiene su origen en la escuela alemana. Se fundamenta en la investigación-acción, es decir que no pretende explicar o comprender un problema, sino modificarlo, transformar la realidad.

Veamos las características de este paradigma a modo de tabla resumen siguiendo a Del Villar (1993)¹⁸⁵ y Viciano (2000)¹⁸⁶:

	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
Objetivo	Explicar, controlar, predecir	comprender	Transformar
Relación investigador-objeto	independiente	participante	Interacción
Muestra	Artificial (laboratorio)	Grupo natural	Grupo consensuado
Generalización	Leyes universales	Naturalista: parecidos contextuales	
Validez interna	objetividad	Triangulación, credibilidad	
Relación teórico-práctica	separación	unión	Proceso cíclico

Cuadro 3.2.1.b.- Características de los paradigmas.

3.2.2.- Conceptualizando las Teorías

Nos parecen interesantes dice Collado Fernández (2005: 70)¹⁸⁷ “las afirmaciones de Hayman (1984) referidas a este concepto entre las que destacamos la que afirma que las teorías son un intento de descripción y comprensión de la realidad”. Según este autor, toda ciencia construye sus propias teorías científicas que explican la estructura de la realidad que estudian, de tal modo que.

- Gracias a ellas se pueden explicar y describir los fenómenos aislados de esa realidad, con el fin de que cobren sentido dentro de esa unidad;
- se puedan pronosticar sucesos futuros, ya que a partir de esa estructura y sus relaciones se puede predecir por necesidad o aproximación, sucesos hechos, fenómenos desconocidos;
- sólo desde una teoría se puede predecir lo singular y sólo desde ella se puede plantear la enseñanza.

Así, los datos, fenómenos, hechos aislados no dicen nada por sí mismos, sino que estarán ubicados en una teoría; las interrelaciones que generan y fundamentan esa teoría son las que darán valor a esos datos

¹⁸⁵ Del Villar, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.

¹⁸⁶ Viciano, J. (2000). Principales tendencias innovadoras en la educación física actual. El avance del conocimiento curricular en educación física. *Lecturas de Educación Física: Revista Digital*.

¹⁸⁷ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

concretos, y por ende, consistencia científica a ésta. Por otro lado al abordar cualquier dimensión del ser humano, se exigirá partir de una teoría que, a su vez, reclamará unas estrategias y unas técnicas para desarrollarla, ya que no pueden existir sin la teoría, y estas no pueden prescindir de ella.

En definitiva, se trata de dos actividades profundamente interdependientes e intervencionales. (Hayman, 1984)¹⁸⁸.

Algunos autores han intentado explicar este concepto utilizando algunos ejemplos aclaratorios. Fourez (1994)¹⁸⁹, describe gráficamente cómo las teorías se pueden comparar con mapas geográficos; de la misma manera que estos no son copias de la realidad, sino que nos ayudan a situarnos y manejarnos en un espacio concreto, las teorías son formas de posicionarnos en ella e intentar comprenderla.

Poper (1971) y Wittgenstein (1981) citados por Arnald y cols. (1992:16)¹⁹⁰ consideran *“que las teorías son comparables a redes o mallas que nos permiten describir y captar la realidad, tratando de explicar predecir y dominar los fenómenos. Los nudos de la maya simbolizan las relaciones entre los fenómenos, y el progreso científico consistiría en ir tejiendo una maya cada vez más fina”*. En esta línea las teorías concretan las características de la investigación, aportan un lenguaje, común, determinan los principios que la fundamentan. Todo estudio de la realidad se lleva a cabo siempre enclavado en una teoría, esa red que nos ayuda a ir interpretando y conectando los diversos “datos” de la realidad que estudiamos.

Según Rodrigo y cols. (1993:84)¹⁹¹ de una forma explícita o implícita todo ser humano *“lee”* y actúa en la realidad a partir de una teoría, que es, en definitiva su modo de situarse en el mundo y *“representa un verdadero marco conceptual que guía sus mecanismos de comprensión, atribución, predicción, la planificación de su conducta y por último la propia acción”*

De esta forma podemos establecer una similitud o analogía terminológica entre paradigmas y teorías situándose ambos conceptos a un mismo nivel.

¹⁸⁸ Hayman, J. L. (1984) *Investigación en educación*. Barcelona: Paidós.

¹⁸⁹ Fourez, G.(1994). *La construcción del conocimiento científico*. Madrid: Narcea.

¹⁹⁰ Arnal, J. y otros (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.

¹⁹¹ Rodrigo, M. J. y otros (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid.:Visor

3.2.3.- Conceptualizando los Modelos

Dado que el campo en el que está enmarcado nuestro trabajo es la Educación haremos referencia explícita al concepto Modelo Didáctico.

Román Pérez y Díez López. (1994)¹⁹² consideran que los modelos didácticos se sustentan en un paradigma o teoría: *“el modelo didáctico es intermedio entre el paradigma o teoría y la forma de hacer práctica o método didáctico”*. *El modelo didáctico es una representación selectiva de los elementos esenciales del fenómeno didáctico, que nos permite describirlo y explicarlo en profundidad. Es una ordenación racional que interpreta, explica y dirige los fenómenos del aula. El avance de la Didáctica se ha realizado a partir de la construcción de modelos y de métodos coherentes con aquéllos”*.

El modelo, según Medina Rivilla (2004: 283)¹⁹³, es *“una selección de los aspectos más destacados y representativos del proceso enseñanza-aprendizaje o del acto didáctico”*. Los modelos didácticos son representaciones valiosas y clarificadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan su conocimiento y propician la mejora de la práctica educativa. También podemos considerarlos como anticipaciones que fundamentan la práctica de la enseñanza, apoyados en teorías y concepciones elaboradas, y mediadores (orientadores) en la tarea docente. Los modelos son de naturaleza teórico-práctica porque orientan acerca del acto docente-discente y se apoyan en una perspectiva general del saber educativo.

Algunos autores ponen énfasis en su poca concreción en la praxis, tal es el caso de Sicilia Camacho y Delgado Noguera (2002)¹⁹⁴ que piensan que son esquemas, formas o concepciones teóricas de concebir una realidad (la educación moral, en nuestro caso) y suelen *“beber en las fuentes”* a su vez, de diferentes teorías (éticas, psicológicas etc.) pero se quedan en la teoría y no bajan al terreno de lo práctico.

¹⁹² Román Pérez, M y Díez López, E. (1994). *Currículum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*, Madrid.:EOS.

¹⁹³ Medina Rivilla, A. Volumen II. Páginas 283 y 284. en Bolívar Botía, A., Rodríguez Diéguez, J. L. y Salvador Mata, F. (Directores) (2004): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen I y II. Archidona. (Málaga).

¹⁹⁴ Sicilia Camacho A, y Delgado Noguera, M. A. (2002) *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Zaragoza: INDE.

Atreviéndonos a unir las diferentes definiciones, dice Collado Fernández (2005: 72)¹⁹⁵ podemos afirmar,

“que los Modelos son esquemas teóricos de concepción de la realidad, que sustentados en la base de diferentes teorías, nos permiten explicarlos y descubrirlos y nos conducen a la exposición racional de recursos, técnicas y procedimientos que utilizan”.

Para Escudero Muñoz, (1981) en Fajardo del Castillo (2002: 5)¹⁹⁶, los modelos cumplen dos funciones:

“1) Sugerir líneas de investigación básica en el sentido que la entiende Ausubel, cuya verificabilidad tendría lugar, metodológicamente hablando, en el marco de diseños experimentales o cuasiexperimentales de investigación. 2) Sugerir procedimientos concretos de actuación en el aula, la validez de cuyo funcionamiento se verificaría mediante la utilización de procedimientos de investigación operativa, y en su caso de diversos modelos de evaluación”.

3.2.4.- Conceptualizando los Métodos

Comenzaremos por aportar varias definiciones escuetas y de carácter general. La primera es la que ofrece el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2004)¹⁹⁷ que aclara que este término procede del latín *“methodus”*, y a su vez del griego (*methodos*) y significa *“Modo de decir o hacer con orden”*. La segunda es la que nos aporta Bisquerra (1989)¹⁹⁸, según el cual *“El método es el camino para llegar a un fin”*. Román Pérez y Díez López (1992: 178 y ss)¹⁹⁹, acudiendo a la etimología, añaden que método significa *“camino hacia...”*; y este *hacia* suele ser un objetivo o un fin. *“Actuar con método es actuar de una manera ordenada, que es lo contrario de actuar de una manera casual y desordenada”*.

Otra acepción que se recoge en el D.R.A.E. (2001) es la siguiente: *“Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla”*. De Pablos Pons (2004: 268 y ss.)²⁰⁰ indica que si el fin perseguido o la finalidad es la búsqueda del saber (hallar la verdad) hablaremos de métodos heurísticos

¹⁹⁵ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁹⁶ Fajardo del Castillo, J. J. (2002). *Análisis de los Procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁹⁷ Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. (2004). Disponible en <http://rae.es>

¹⁹⁸ Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.

¹⁹⁹ Román Pérez, M. y Díez López, E. (1992). *Currículum y enseñanza. Una Didáctica centrada en los procesos*. Madrid: Editorial EOS.

²⁰⁰ Bolívar Botía, A., Rodríguez Diéguez, J.L. y Salvador Mata, F. (Directores) (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen I y II. Archidona. (Málaga). Ediciones Aljibe. De Pablos Pons, J. Volumen II. Pág. 268 a 283.

o de investigación, que tienen un carácter científico, y si la finalidad es formativa (enseñar la verdad) aludiremos a los métodos didácticos o de enseñanza. Román Pérez y Díez López (1992: 178 y ss.) distinguen entre métodos heurísticos (o de investigación) y de enseñanza (o didácticos). Mientras que los primeros se preocupan de la investigación científica, los segundos son formas de hacer en el aula.

Centrándonos en educación, el método en enseñanza, o el método didáctico sería según Nespereira Cabaleiro y otros (2000)²⁰¹, *“la organización racional y práctica de los medios, técnicas y procedimientos para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados deseados”*. También puede decirse que consiste en proceder de modo ordenado e inteligente para conseguir el incremento del saber, la transmisión del mismo o la formación total de la persona.

Román Pérez y Díez López. (1992) definen el método didáctico como *“una forma de hacer en el aula”*. El método didáctico sería la concreción proyectada hacia la práctica de un modelo didáctico. Estos autores señalan además que se trata de un término ambiguo, a veces equívoco, que guarda relación, utilizándose a veces de manera análoga, con los términos forma, modelo, modo, procedimiento, estrategia y técnica. (Collado Fernández, 2005: 74)²⁰²

Autores vinculados a la Educación Física como Delgado Noguera (1991: 12)²⁰³, refiriéndose a los métodos de enseñanza o didácticos entiende que son:

Caminos que nos llevan a conseguir, alcanzar los objetivos de enseñanza. En esta definición utilizamos su primigenio origen: método, “Methodos” = meta, a lo largo y “odos”, camino.

Sicilia Camacho y Delgado Noguera (2002)²⁰⁴ afirman que *“un método de enseñanza es “un conjunto de momentos y técnicas, lógicamente coordinados, para dirigir el aprendizaje del alumno hacia un determinado objetivo”*. En definitiva el método media entre el profesor, el alumno y lo que se quiere enseñar.

²⁰¹ Nespereira Cabaleiro M. C. y otros (2000). *Curso de Metodología didáctica*. Vigo. Fundación para la promoción de la salud y la cultura.

²⁰² Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

²⁰³ Delgado Noguera, M. Á. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. 1ª Edición. Granada: Universidad de Granada.

²⁰⁴ Sicilia Camacho, Á. y Delgado Noguera, M. Á. (2002) *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Estos mismos autores citan y se apoyan en la idea de Gimeno Sacristán (1981)²⁰⁵ y en la misma línea de Román Pérez y Díez López (1992), creen que el término método es también confuso, polimórfico y polivalente en su significado, no posee una conceptualización clara y unívoca, por lo que lo utilizaremos, al estar de acuerdo con esta sugerencia y en aras del rigor terminológico, cuando nos refiramos de forma general a la manera o modo de conducir la enseñanza.

3.3.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL PROCESO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

3.3.1.- Intervención didáctica

Con este término nos referimos a la actuación del profesorado que tiene la intención de educar y enseñar, y que por tanto se materializará en un estilo determinado de enseñar, en una técnica, un recurso, etc. Así podemos decir que la intervención didáctica de un profesor/a se va a concretar en el aula mediante tres tipos de interacciones didácticas:

- A. Interacción tipo técnico: técnica de enseñanza.
- B. Interacción tipo organización-control: de la clase y el alumnado.
- C. Interacción tipo socio-afectivo: clima del aula, relaciones interpersonales.

3.3.2.- Estrategia pedagógica

Concepto que podemos tratar como sinónimo o similar al de estilo de enseñanza, pues el primero hace referencia al arte de dirigir las operaciones de enseñanza, y el segundo a la forma peculiar de interaccionar con los alumnos/as y que se manifiesta en las decisiones preactivas, interactivas y postactivas (por tanto la estrategia pedagógica sería un estilo de enseñanza)

²⁰⁵ Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.

3.3.3.- Técnicas de enseñanza

Es la forma más efectiva de llevar a cabo la comunicación y presentación del contenido de enseñanza. “*La habilidad para utilizar el conjunto de recursos que posee la didáctica de la Educación Física y abarca la correcta forma de actuar del profesor/a*”. (Delgado Noguera, 1991)²⁰⁶

Así va a poder ser de dos tipos: Instrucción Directa o Indagación, difiriendo en la información inicial y el conocimiento de resultados.

3.3.4.- Estilos de enseñanza

Lo define Delgado Noguera (1991)²⁰⁷ como “*el modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo, como a nivel de organización del grupo de la clase y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que tome el profesor*”. Podríamos decir que es la forma peculiar de interaccionar con los alumnos/as.

Los estilos de enseñanza se han clasificado en base a diferentes criterios: la actitud del profesor/a, la estrategia de instrucción, la técnica de motivación, etc. Pero debemos partir de que no existen estilos de enseñanza puros desde cualquier criterio que adoptemos, sino que iremos variando con la situación.

Muska Mosston (1978)²⁰⁸ es el autor que refleja las primeras teorizaciones sobre los estilos de enseñanza. Propone mostrar cómo se pueden desarrollar la interacción profesor/a-alumno/a en el proceso de toma de decisiones y para definir el rol de cada uno en este proceso.

De esta manera el concepto de estilos de enseñanza surge de la necesidad de identificar la estructura del comportamiento docente, que actúe como puente entre la estructura de la materia y la estructura del aprendizaje tratando así de conseguir un profesor/a eficaz.

²⁰⁶ Delgado Noguera, M. Á. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. 1ª Edición. Granada: Universidad de Granada.

²⁰⁷ Delgado Noguera, M. Á. (1991). *Ibidem*.

²⁰⁸ Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al Descubrimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Ahora bien, la idea de Mosston sobre estilos de enseñanza tiene el sesgo de su tiempo, ya que los plantea como un proceso evolutivo de la enseñanza orientada al aprendizaje individualizado, a los procesos cognitivos, plantea la idea de Espectros de Estilos, que no es sino el camino que lleva de un estilo situado en el extremo a otro situado en el extremo contrario. A tal fin clasifica los estilos de enseñanza en:

- Mando directo.
- Asignación de tareas.
- Enseñanza recíproca.
- Grupos reducidos.
- Programas individuales.
- Descubrimiento guiado.
- Resolución de problemas.
- Creatividad.

A raíz de la clasificación de Mosston, Delgado Noguera clasifica en 1991, lo que él denomina Estilos de Enseñanza Innovadores de la siguiente manera:



Cuadro 3.3.4. Clasificación de los estilos de enseñanza según Delgado

Vamos a explicarlos brevemente:

- ❖ **Estilos de Enseñanza Tradicionales:** tiene como objetivo fundamental la repetición de ejercicios físicos a realizar bajo el mando del profesor/a. Por tanto se crea una dependencia absoluta del profesor/a siguiendo el esquema estímulo-respuesta.

- ❖ **Estilos de Enseñanza Individualizadores:** enseñanza diversificada en función de la necesidad y características de los alumnos/as. Pretenden desarrollar la autodecisión y el trabajo independiente.
- ❖ **Estilos de Enseñanza Participativos:** se caracterizan por la participación de los alumnos/as en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, con una mayor implicación y por tanto un aprendizaje más eficaz. Delegación de funciones.
- ❖ **Estilos de Enseñanza Socializadores:** se basan en el concepto de socialización, donde se pretende que el individuo adquiera la capacidad de trabajo en equipo, sea un miembro efectivo del grupo, es decir, formar individuos socialmente efectivos.
- ❖ **Estilos de Enseñanza Cognoscitivos:** son aquellos que obligan al alumnado a buscar soluciones, resolver problemas motrices, a aprender mediante la búsqueda. Implicar cognitivamente al alumnado.
- ❖ **Estilos de Enseñanza Creativos:** con un carácter abierto otorgan al alumnado un papel activo y espontáneo en la búsqueda de nuevas respuestas al problema motor planteado. Se pretende la diversidad en cuanto a pensamiento divergente y por tanto la creación.

CAPÍTULO II

EL NÚCLEO DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES COMO MEDIO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA



SUMARIO DEL CAPÍTULO II

EL NÚCLEO DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES COMO MEDIO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

1.- TRATAMIENTO DE LOS VALORES, EL JUEGO Y EL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. ANÁLISIS DEL CURRÍCULO PARA LA MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA

1.1. LOS VALORES, EL JUEGO Y EL DEPORTE EN LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE)

1.2. LOS VALORES, EL JUEGO Y EL DEPORTE EN LA LEY DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA (LEA).

1.3.- LOS VALORES, EL JUEGO Y EL DEPORTE EN EL REAL DECRETO DE ENSEÑANZAS MÍNIMAS CORRESPONDIENTES A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA PARA LA MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA

1.3.1.- En la Introducción

1.3.2.- En Las Competencias Básicas

1.3.3.- En los Objetivos

1.3.4.- En los Contenidos

1.3.5.- En los Criterios de Evaluación

2.- LA UTILIZACIÓN DE LOS JUEGOS Y DEPORTES EN EL PROCESO DE EDUCAR EN VALORES, ACTITUDES Y NORMAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

2.1.- VALOR DEL JUEGO COMO MEDIO EDUCATIVO

2.1.1.- Valor educativo del juego

2.1.2.- Formas del empleo educativo del juego en Educación Secundaria Obligatoria

2.1.2.1.- Libre o espontánea

2.1.2.2.- Dirigida

2.1.2.3.- El caso particular de los Juegos Cooperativos

2.2.- VALOR DEL DEPORTE COMO MEDIO EDUCATIVO

2.2.1.- Objetivos de la Educación Deportiva

2.2.2.- Contenidos de la Educación Deportiva

2.2.2.1.- Enseñar a practicar y a apreciar el deporte

2.2.2.2.- Enseñar a convivir en sociedad

2.2.2.3.- Enseñar a ser consumidor responsable de artículos, material y servicios deportivos

2.2.2.4.- Enseñar la cultura deportiva

2.2.2.5.- Enseñar a ser espectador, oyente, lector de deporte

3.- VALORES A TRANSMITIR DESDE EL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

3.1.- LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DE JUEGOS Y DEPORTES EN LA E.S.O.

3.2.- VALORES PRESENTES EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

La educación es un todo indisociable, un sistema cuyas partes se ordenan a la optimización del sujeto. Ninguna puede ser descuidada y sería un reduccionismo estéril intentar ignorar alguna de las vertientes fundamentales que la integran. Cada época acentúa determinadas facetas profundizando en su conocimiento.
DIEGO COLLADO FERNÁNDEZ, 2005

Podemos recordar que en épocas no muy lejanas, las actuaciones en el terreno de la Educación Física se dirigían exclusivamente a una mejora orgánica del individuo, adoptando fines y métodos del mundo del deporte, cubriendo con ello, el espacio destinado a la Educación Física en los horarios de los centros.

No dejamos de reconocer que el sucesivo paso del modelo tecnológico a un modelo más humanista ha supuesto que las directrices básicas del currículo en general y del específico de Educación Física, no sólo incorporen objetivos sobre conocimientos y procedimientos, sino también relativos a la educación de actitudes y valores, estos últimos, sin embargo aún no han sido llevados a la práctica en la medida suficiente; entre otras razones, por no saber muy bien como hacerlo. La mayoría de los planes de estudio de los diferentes países consideran que el fin al que debe dirigirse el sistema educativo es el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, lo que incluye no solamente la formación científica, técnica o histórica, sino también en valores. (Collado Fernández, 2005: 202)¹

Hoy más que nunca se hace necesario un análisis conceptual más profundo acorde con las variables introducidas por los cambios sociales que han generado múltiples posibilidades de expresión dentro de un clima de libertad, que ha de reflejarse en un nuevo modelo educativo que posee una clara intencionalidad de Educación Integral. Narganes y cols. (1989)²

¹ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

² Narganes, JC; Vaca, F. y Torres, J. (1989). *Proyecto de Diseño Curricular de Educación Física para Educación Primaria*. CEJA. Sevilla.

Pero en la actualidad, las diferentes Leyes educativas a partir de la LOGSE, reconocen que la enseñanza de la Educación Física ha de promover y facilitar que cada alumno y alumna llegue a comprender su propio cuerpo y sus posibilidades y a conocer y dominar un número variado de actividades corporales y deportivas de modo que en el futuro, pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal ayudándole a adquirir los conocimientos y destrezas, actitudes y hábitos que le permitan mejorar las condiciones de vida y de salud, así como disfrutar y valorar las posibilidades del movimiento como medio de enriquecimiento y disfrute personal, y de relación con los demás.

La Educación Física contribuye al logro de los diversos fines educativos en la Educación Secundaria, así se señalan tanto en la LOGSE, LOCE o LOE su contribución a la socialización, autonomía, aprendizajes instrumentales básicos, así como la mejora de las posibilidades expresivas, cognitivas, comunicativas, lúdicas y de movimiento. En esta etapa tiene particular importancia la conexión entre desarrollo motor y cognoscitivo. En este sentido, la actividad física tiene un valor educativo por las posibilidades de exploración que proporciona el entorno y por las relaciones lógicas que favorecen en la persona a través de las relaciones con los objetos, con el medio, con otras personas y consigo mismo.

En este Capítulo vamos a realizar en primer lugar un análisis del tratamiento que los valores, las actitudes y las normas, así como el núcleo de contenidos de Juegos y Deportes reciben en el primer nivel de concreción curricular, analizando la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006), LEA (Ley 17/2007, de Educación de Andalucía) y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Y en segundo lugar trataremos de aproximarnos a tenor de lo expuesto en la legislación educativa las aportaciones que el núcleo de Juegos y Deportes realiza a la educación integral del alumnado, tomando como referencia las capacidades, los objetivos y los contenidos que debería tener la práctica de los Juegos y Deportes como medios educativos.

1.- TRATAMIENTO DE LOS VALORES, EL JUEGO Y EL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. ANÁLISIS DEL CURRÍCULO PARA LA MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Socializarse significa aceptar como justas las normas, los valores y las formas de comportamiento dominantes, lo que supone que dicha conformidad normativa ha de estar en equilibrio con la propia individualidad; por tanto, la persona ha de tener "identidad", que no es otra cosa que reconocerse frente a su entorno.
BENILDE VÁZQUEZ GÓMEZ, 2001

La LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006)³ señala en su Preámbulo que en los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisociables....

...Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas....

...La Educación Secundaria Obligatoria debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica. Para lograr estos objetivos, se propone una concepción de las enseñanzas de carácter más común (entre ellas la Educación Física) en los tres primeros cursos, con programas de refuerzo de las capacidades básicas para el alumnado que lo requiera, y un cuarto curso de carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral. En los dos primeros cursos (objeto de estudio de nuestra investigación) se establece una limitación del número máximo de materias que deben cursarse y se ofrecen

³ LOE (Ley Orgánica de Educación). (2006). LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

posibilidades para reducir el número de profesores que dan clase a un mismo grupo de alumnos....”.

En el Real Decreto (1631/2006)⁴ se justifica la presencia de la materia de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria, porque contribuye no sólo a desarrollar las capacidades instrumentales y a generar hábitos de práctica continuada de la actividad física, sino que, además, se vincula a una escala de valores, actitudes y normas, y al conocimiento de los efectos que tiene sobre el desarrollo personal, contribuyendo de esta forma al logro de los objetivos generales de la etapa.

El enfoque de esta materia, por tanto, se señala, que tiene un carácter integrador e incluye una multiplicidad de funciones: cognitivas, expresivas, comunicativas y de bienestar. Por una parte, el movimiento es uno de los instrumentos cognitivos fundamentales de la persona, tanto para conocerse a sí misma como para explorar y estructurar su entorno inmediato. Por medio de la organización de sus percepciones sensomotrices, se toma conciencia del propio cuerpo y del mundo que rodea, pero además, mediante el movimiento, se mejora la propia capacidad motriz en diferentes situaciones y para distintos fines y actividades, permitiendo incluso demostrar destrezas y superar dificultades.

Los contenidos se organizan alrededor de cuatro grandes bloques: bloque 1, Condición física y salud, bloque 2, Juegos y deportes, bloque 3, Expresión corporal y bloque 4, Actividades en el medio natural.

...El bloque de contenidos de Juegos y Deportes tiene sentido en la Educación Física por su carácter educativo, por ser un instrumento adecuado para la mejora de las capacidades que pretende esta materia y porque supone actividades que fomentan la colaboración, la participación y el desarrollo de actitudes dirigidas hacia la solidaridad, la cooperación y lo no discriminación....

⁴ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en el BOE nº 5 de 5 de Enero de 2007.

1.1.- LOS VALORES, EL JUEGO Y EL DEPORTE EN LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE)

Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.
LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, 2006

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE)⁵, en su **Preámbulo** nos dice referente a la educación del alumnado, que:

La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan.

Es decir, que desde la educación debemos tocar estos ámbitos que desarrollarán su personalidad además de inculcar los valores que sustentan la sociedad (responsabilidad, respeto, igualdad, etc). Además añade que:

La educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.

⁵ LOE (Ley Orgánica de Educación). (2006). LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

En el Preámbulo se manifiesta: Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.

Consecución de una ciudadanía responsable, libre, justa, por tanto, nuestros alumnos y alumnas deben adquirir dichos valores.

La Ley Orgánica de Educación se sustenta en tres principios fundamentales:

- El primero, una educación de calidad a todos los ciudadanos y de ambos sexos y en todos los niveles del sistema educativo.

Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto.

- El segundo principio invoca a la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso, combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido, es decir, trabajo en equipo de la comunidad educativa (profesores/as, familias, administraciones y alumnado):

El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica.

Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes. Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizajes ricos, motivadores y exigentes. Las Administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo. La sociedad, en suma, habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida. Solamente el compromiso y el esfuerzo compartido permitirán la consecución de objetivos tan ambiciosos.

- El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI.

La pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social, se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes. A la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan otras actividades.

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de una sociedad democrática, la vida en común, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. Esfuerzo y autonomía.

Así, en la educación integral que propugna la Ley, aparece con un énfasis especial la labor de la educación como transmisora de valores:

Ocupa un lugar relevante, en la relación de principios de la educación, la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común.

Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

En el Título Preliminar, Capítulo 1, Artículo 1, dentro de los **principios** que defiende dicha Ley destacar:

c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

Donde se defiende no sólo la transmisión, sino la puesta en práctica de valores como libertad, responsabilidad, solidaridad, tolerancia, respeto, etc.

Además en los siguientes principios se apuesta por el desarrollo del esfuerzo, individual y colectivo:

g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.

h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.

En el principio “I” nos habla de la igualdad entre hombres y mujeres, alumnos y alumnas, y los dos siguientes sobre el valor de la cooperación, no sólo en el aula, sino desde arriba, es decir, desde el Estado y las Comunidades Autónomas:

l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

o) La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.

p) La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.

En el Artículo 2 se hace referencia a los **fines** del sistema educativo español y, como se puede observar en ellos, se apuesta por el respeto de los derechos y libertades.

a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.

Se entiende como el desarrollo de todas sus potencialidades tanto sociales como individuales, y se corresponde con el equilibrio que la Ley busca entre comprensividad y diversidad, factores estos que procuran este desarrollo pleno de la persona.

b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

En este fin, se ve reflejado el carácter democrático, flexible, dinámico y abierto que la Ley pretende de la educación, y que responde a la descentralización del sistema educativo.

c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

De nuevo se marca el carácter democrático y las normas básicas de convivencia que deben desarrollarse, tanto en el aula como en sociedad, y ambas reflejadas en la educación.

d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.

Tratando con ello de fomentar tanto la responsabilidad como el esfuerzo, valores núcleo para llevar a cabo un desarrollo integral de la personalidad y la vida en sociedad.

e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

Se entiende que sólo podemos construir una sociedad cooperadora y solidaria si la práctica y organización educativa refleja estos caracteres.

f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

Apostar por el aprender a aprender, desarrollando con ello su autonomía y autoestima.

g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

Como fiel reflejo de la sociedad, educar en respeto y diversidad.

h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.

Y por fin aparece la salud y el deporte como desarrollo íntegro, para el desarrollo de hábitos intelectuales, saludables, etc, deben intervenir todos los agentes educativos, siendo el alumno/a el protagonista y viviéndolo en primera persona.

En el Capítulo II, se refleja la **organización de las enseñanzas** del sistema educativo actual, quedando estructuradas en el Artículo 3 de la siguiente forma:

- a) Educación infantil.
- b) Educación primaria.
- c) Educación secundaria obligatoria.**
- d) Bachillerato.
- e) Formación profesional.
- f) Enseñanzas de idiomas.
- g) Enseñanzas artísticas.
- h) Enseñanzas deportivas.
- i) Educación de personas adultas.
- j) Enseñanza universitaria.

Nos vamos a centrar en la Educación Secundaria Obligatoria, etapa en la que hemos llevado a cabo nuestro trabajo de investigación. Dentro de ella, en el Artículo 5, nos refleja que el aprendizaje a lo largo de la vida debe propiciar la educación permanente, preparar a los alumnos/as para aprender por sí mismos, en definitiva desarrollar su responsabilidad, desarrollar valores para toda la vida.

En el Título I se plasman las enseñanzas y su ordenación, siendo el Capítulo III el destinado a la Educación Secundaria Obligatoria, cuya **finalidad** es:

La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

Para el desarrollo de dicha finalidad, en el Artículo 23 se especifica que la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos/as los siguientes **objetivos**:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

1.2. LOS VALORES, EL JUEGO Y EL DEPORTE EN LA LEY DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA (LEA).

La presente Ley tiene por objeto la regulación del sistema educativo andaluz y de su evaluación, así como el fomento de la participación efectiva de la sociedad y sus instituciones en el mismo, en el ejercicio de las competencias de la Comunidad Autónoma de Andalucía y en el marco de las bases establecidas para el sistema educativo español
LEY DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA, 2007

La LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (**LEA**)⁶ en las **Disposiciones Generales**, dentro de la Exposición de Motivos en el punto IV, nos dice la pretensión de dicha Ley:

Esta Ley pretende ser una norma para todos y todas, con la que se sientan concernidos todos los ciudadanos y ciudadanas de Andalucía y que sienta las bases para lograr una sociedad más y mejor formada y, en consecuencia, más democrática, más justa, más tolerante, solidaria y más respetuosa con el medio ambiente, dentro de los principios que nuestro Estatuto de Autonomía marca como valores fundamentales de la sociedad andaluza.

En el Título Preliminar, en su artículo 4, nos expone los **principios del sistema educativo andaluz**, en los que podemos ver como se apuesta por una educación basada en la transmisión de valores, la formación de individuos responsables y en la consecución por tanto de una sociedad democrática:

⁶ LEA (Ley 17/2007, de Educación de Andalucía) (2007). La Ley de Educación de Andalucía Aprobada por el Pleno del Parlamento en sesión celebrada los días 21 y 22 de noviembre de 2007. Publicada en BOJA la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA Nº 252 de 26/12/07. En la Exposición de Motivos, I, se indica que:

El artículo 27 de la Constitución Española reconoce que todas las personas tienen derecho a la educación y establece los principios esenciales sobre los que se sustenta el ejercicio de este derecho fundamental.

Por su parte, el artículo 52 del Estatuto de Autonomía para Andalucía, aprobado por la Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía, establece las competencias que corresponden a la Comunidad Autónoma en materia de enseñanza no universitaria; el artículo 10.3 2.º garantiza el acceso de todos los andaluces a una educación permanente y de calidad que les permita su realización personal y social, y el artículo 21 explicita los derechos concretos que deben respetarse y garantizarse en esta materia.

Asimismo, en uso de sus competencias, la Comunidad Autónoma ha promulgado la Ley 4/1984, de 9 de enero, de Consejos Escolares; la Ley 7/1987, de 26 de junio, de gratuidad de los estudios en centros públicos de bachillerato, formación profesional y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos y la autonomía de gestión económica de centros docentes públicos no universitarios; la Ley 3/1990, de 27 de marzo, para la Educación de Adultos, y la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.

- a) *Formación integral del alumnado en sus dimensiones individual y social que posibilite el ejercicio de la ciudadanía, la comprensión del mundo y de la cultura y la participación en el desarrollo de la sociedad del conocimiento.*
- b) *Equidad del sistema educativo.*
- c) *Mejora permanente del sistema educativo, potenciando su innovación y modernización y la evaluación de todos los elementos que lo integran.*
- d) *Respeto en el trato al alumnado, a su idiosincrasia y a la diversidad de sus capacidades e intereses.*
- e) *Promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas del sistema educativo.*
- f) *Convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado, y respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social.*
- g) *Reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social.*
- h) *Autonomía, participación, responsabilidad y control social e institucional, como elementos determinantes del funcionamiento y la gestión de los centros docentes.*

Dentro del artículo 5 de la Ley Andaluza de Educación, se plasman los **Objetivos** a conseguir.

De entre ellos destacar los dos siguientes, pues nos hablan del fomento de valores tales como igualdad, compromiso, responsabilidad, cooperación, esfuerzo personal, etc. tan importantes para nuestro alumnado:

- c) *Garantizar la igualdad efectiva de oportunidades, las condiciones que permitan su aprendizaje y ejercicio y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo.*
- d) *Estimular al alumnado en el interés y en el compromiso con el estudio, en la asunción de responsabilidades y en el esfuerzo personal en relación con la actividad escolar.*

En los dos siguientes objetivos se hace hincapié en el desarrollo de tanto valores como procedimientos que mejoren las prácticas educativas, las aulas, el clima, la convivencia, etc. tan necesarios en estos tiempos:

- h) *Favorecer la democracia, sus valores y procedimientos, de manera que orienten e inspiren las prácticas educativas y el funcionamiento de los centros docentes, así como las relaciones interpersonales y el clima de convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa.*
- i) *Promover la adquisición por el alumnado de los valores en los que se sustentan la convivencia democrática, la participación, la no violencia y la igualdad entre hombres y mujeres.*

A su vez se habla de cultura de paz, como parte integral e inherente, urgente y necesaria para toda la sociedad:

j) Promover la cultura de paz en todos los órdenes de la vida y favorecer la búsqueda de fórmulas para prevenir los conflictos y resolver pacíficamente los que se produzcan en los centros docentes.

Y en el siguiente objetivo se busca la participación activa, crítica del alumnado en cuanto a las desigualdades, como miembro activo de la sociedad a la que pertenece:

k) Estimular en el alumnado la capacidad crítica ante la realidad que le rodea, promoviendo la adopción de actitudes que favorezcan la superación de desigualdades.

En el Título I de la presente Ley, se habla de la Comunidad Educativa, en concreto en su Capítulo I del Alumnado. En la sección 1ª, se mencionan los derechos y deberes, destacando el artículo 6, que versa sobre “*Igualdad de derechos y deberes*”.

En el punto 1 de dicho artículo se comenta que todo el alumnado tiene los mismos derechos y deberes, esclareciendo en el punto 2:

Todo el alumnado tiene el derecho y el deber de conocer la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía para Andalucía, con el fin de formarse en los valores y principios recogidos en ellos.

En el Título II se marcan las Enseñanzas para las que van destinadas esta Ley, comenzando por el Capítulo I, el Currículo.

Del mismo, destacar el artículo 38, donde se mencionan las **Competencias Básicas** de las Enseñanzas Obligatorias:

a) Competencia en comunicación lingüística, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera.

b) Competencia de razonamiento matemático, entendida como la habilidad para utilizar números y operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral.

c) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, que recogerá la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.

d) Competencia digital y tratamiento de la información, entendida como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.

e) Competencia social y ciudadana, entendida como aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.

f) Competencia cultural y artística, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.

g) Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida.

h) Competencia para la autonomía e iniciativa personal, que incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.

Destacar de entre las competencias anteriormente expuestas aquellas que mayor relación guardan con el desarrollo y fomento de valores y actitudes relacionadas con los juegos y deportes, como son la competencia “e”, social y ciudadana, y las competencias “g” y “h”, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal, transferibles y aplicables a todos los aprendizajes, como no, a los deportivos.

El artículo 39, está dedicado a la **Educación en Valores**.

En el punto 1 se marca la importancia en la consecución y desarrollo de aquellos elementos transversales que son la base de los derechos humanos:

1. Las actividades de las enseñanzas, en general, el desarrollo de la vida de los centros y el currículo tomarán en consideración como elementos transversales el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y los valores que preparan al alumnado para asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática.

En el punto 2, se hace referencia al cumplimiento, para esta educación en valores, de lo contenido en la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía de Andalucía:

2. Asimismo, se incluirá el conocimiento y el respeto a los valores recogidos en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía para Andalucía.

En el punto 4, se refleja que para que esto sea efectivo, y por tanto eduquemos en valores, el currículo debe reflejarlo, es decir, en los elementos del mismo, objetivos, contenidos, actividades, etc.

4. El currículo contemplará la presencia de contenidos y actividades que promuevan la práctica real y efectiva de la igualdad, la adquisición de hábitos de vida saludable y deportiva y la capacitación para decidir entre las opciones que favorezcan un adecuado bienestar físico, mental y social para sí y para los demás.

Y en el último punto se hace referencia, dentro de esta educación en valores, al consumo, la salud y el uso correcto y adecuado del tiempo libre y de ocio:

5. Asimismo, el currículo incluirá aspectos de educación vial, de educación para el consumo, de salud laboral, de respeto a la interculturalidad, a la diversidad, al medio ambiente y para la utilización responsable del tiempo libre y del ocio.

En el Capítulo III de la LEA, se habla de la Educación Básica, es decir las Etapas de educación Primaria y Secundaria. En la sección 1ª, aspectos generales, en su artículo 46, se exponen los principios generales de la educación básica, donde cabe destacar el siguiente principio que aboga por una metodología activa en estas etapas, de trabajo individual y en equipo:

La metodología didáctica en estas etapas educativas será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula.

La sección 3ª, habla ya en concreto de la Educación Secundaria Obligatoria. En concreto en el artículo 55 expone sobre los Principios generales de la Educación Secundaria Obligatoria:

1. La etapa de la Educación Secundaria Obligatoria comprende cuatro cursos académicos, que se seguirán ordinariamente entre los doce y los dieciséis años de edad.

2. Los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, su organización, los principios pedagógicos y la evaluación, promoción y la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria se llevarán a cabo de conformidad con lo establecido en el Capítulo III del Título I de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

1.3.- LOS VALORES, EL JUEGO Y EL DEPORTE EN EL REAL DECRETO DE ENSEÑANZAS MÍNIMAS CORRESPONDIENTES A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA PARA LA MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA

La Educación Física plantea situaciones especialmente favorables a la adquisición de las competencias social y ciudadana. Las actividades físicas, propias de esta materia, son un medio eficaz para facilitar la integración y fomentar el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo.

REAL DECRETO 1631/2006

El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (2006)⁷, establece que:

1.3.1.- En la Introducción

La materia de Educación física en la Educación Secundaria Obligatoria debe contribuir no sólo a desarrollar las capacidades instrumentales y a generar hábitos de práctica continuada de la actividad física, sino que, además, debe vincularla a una escala de valores, actitudes y normas, y al conocimiento de los efectos que tiene sobre el desarrollo personal, contribuyendo de esta forma al logro de los objetivos generales de la etapa.

⁷ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en el BOE nº 5 de 5 de Enero de 2007.

En la exposición de Motivos se explicita que: La materia de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria debe contribuir no sólo a desarrollar las capacidades instrumentales y a generar hábitos de práctica continuada de la actividad física, sino que, además, debe vincularla a una escala de valores, actitudes y normas, y al conocimiento de los efectos que tiene sobre el desarrollo personal, contribuyendo de esta forma al logro de los objetivos generales de la etapa.

El enfoque de esta materia, tiene un carácter integrador e incluye una multiplicidad de funciones: cognitivas, expresivas, comunicativas y de bienestar. Por una parte, el movimiento es uno de los instrumentos cognitivos fundamentales de la persona, tanto para conocerse a sí misma como para explorar y estructurar su entorno inmediato.

La materia de Educación física contribuye de manera directa y clara a la consecución de dos competencias básicas: la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y la competencia social y ciudadana.

El cuerpo humano constituye una pieza clave en la interrelación de la persona con el entorno y la Educación Física está directamente comprometida con la adquisición del máximo estado de bienestar físico, mental y social posible, en un entorno saludable.

El enfoque de esta materia, tiene un carácter integrador e incluye una multiplicidad de funciones: cognitivas, expresivas, comunicativas y de bienestar.

Por una parte, el *movimiento* es uno de los instrumentos cognitivos fundamentales de la persona. Por otro lado, en tanto que la persona utiliza su *cuerpo* y su movimiento corporal para relacionarse con los demás, no sólo en el juego y el deporte, sino en general en toda clase de actividades físicas, la materia favorece la consideración de ambos como instrumentos de comunicación, relación y expresión.

El cuerpo y el movimiento son, por tanto, los ejes básicos en los que se centra la acción educativa en esta materia.

Los contenidos se organizan alrededor de cuatro grandes bloques, cuyo sentido de agruparlos en bloques no es otro más que:

Los diferentes bloques, cuya finalidad no es otra que la de estructurar los contenidos de la materia, presentan de forma integrada conceptos, procedimientos y actitudes.

La propuesta de secuencia tiende a conseguir una progresiva autonomía por parte del alumnado que debería llegar al finalizar la etapa a planificar de forma reflexiva su propia actividad física.

Dichos bloques son:

- Bloque 1: Condición Física y Salud.
- Bloque 2: Juegos y Deportes.
- Bloque 3: Expresión Corporal.
- Bloque 4: Actividades en el Medio Natural

Destacar el de Juegos y Deportes, que dice:

El bloque Juegos y deportes tiene sentido en la Educación Física por su carácter educativo, por ser un instrumento adecuado para la mejora de las capacidades que pretende esta materia y porque supone actividades que fomentan la colaboración, la participación y el desarrollo de actitudes dirigidas hacia la solidaridad, la cooperación y la no discriminación.

1.3.2.- En Las Competencias Básicas

La materia de Educación Física contribuye de manera directa y clara a la consecución de dos competencias básicas: la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y la competencia social y ciudadana.

Respecto a la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, esta materia proporciona conocimientos y destrezas sobre determinados hábitos saludables que acompañarán a los jóvenes más allá de la etapa obligatoria. Además, aporta criterios para el mantenimiento y mejora de la condición física, sobre todo de aquellas cualidades físicas asociadas a la salud: resistencia cardiovascular, fuerza-resistencia y flexibilidad. Por otra parte, colabora en un uso responsable del medio natural a través de las actividades físicas realizadas en la naturaleza. La Educación física plantea situaciones especialmente favorables a la adquisición de las competencias social y ciudadana. Las actividades físicas, propias de esta materia, son un medio eficaz para facilitar la integración y fomentar el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo. La práctica y la organización de las actividades deportivas colectivas exige la integración en un proyecto común, y la aceptación de las diferencias y limitaciones de los participantes, siguiendo normas democráticas en la organización del grupo y asumiendo cada integrante sus propias responsabilidades. El cumplimiento de las normas y reglamentos que rigen las actividades deportivas colaboran en la aceptación de los códigos de conducta propios de una sociedad.

Igualmente, a través del ejercicio físico se contribuye a la conservación y mejora de la salud y el estado físico, a la prevención de determinadas enfermedades y disfunciones y al equilibrio psíquico, en la medida en que las personas, a través del mismo liberan tensiones, realizan actividades de ocio, y disfrutan de su propio movimiento y de su eficacia corporal. Todo ello resulta incluso más necesario dado su papel para compensar las restricciones del medio y el sedentarismo habitual de la sociedad actual. La materia de Educación Física actúa en este sentido como factor de prevención de primer orden.

El cuerpo y el movimiento son, por tanto, los ejes básicos en los que se centra la acción educativa en esta materia. Se trata, por un lado, de la educación del cuerpo y el movimiento en el sentido de la mejora de las cualidades físicas y motrices y con ello de la consolidación de hábitos saludables. Y por otro, de la educación a través del cuerpo y el movimiento para adquirir competencias de carácter afectivo y de relación, necesarias para la vida en sociedad.

En la siguiente tabla a modo de resumen vamos a ver de manera resumida como contribuye nuestra materia, Educación Física, al desarrollo de las Competencias Básicas estipuladas en la legislación actual:

COMPETENCIA	CONTRIBUCIÓN
Competencia en Comunicación Lingüística	A la adquisición de esta competencia contribuye esta materia al ofrecer una variedad de <u>intercambios comunicativos</u> y a través del <u>vocabulario específico</u> que aporta.
Competencia Matemática	Las actividades de <u>orientación</u> y manejo de <u>mapas</u> y <u>brújula</u> así como la <u>medición</u> de pruebas y test comparándolos y estudiando su <u>evolución</u> contribuyen al desarrollo de esta competencia.
Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico	Esta materia proporciona conocimientos y destrezas sobre determinados <u>hábitos saludables</u> que acompañarán a los jóvenes más allá de la Etapa Obligatoria, aportando criterios para el <u>mantenimiento y mejora de la condición física</u> y colabora en un <u>uso responsable del medio natural</u> .
Competencia de la Información y Competencia Digital	La elaboración de <u>trabajos y apuntes</u> de nuestra materia hará que nuestro alumnado necesite recabar <u>información</u> , utilizando los <u>medios escritos o digitales</u> que para ello necesite, mejorando su solvencia en estas competencias.
Competencia Social y Ciudadana	Las actividades físicas son un medio eficaz para facilitar el desarrollo de la <u>cooperación</u> , el <u>respeto</u> , la <u>igualdad</u> y el <u>trabajo en equipo</u> ; exigen la <u>integración</u> en un proyecto común, siguiendo normas democráticas en la <u>organización del grupo</u> , aceptando códigos de <u>conducta sociales</u> y asumiendo cada integrante sus propias responsabilidades.
Competencia Cultural y Artística	Los <u>deportes</u> , los <u>juegos tradicionales</u> , las <u>actividades expresivas</u> o la <u>danza</u> son parte del <u>patrimonio cultural</u> de los pueblos; además, el conocimiento de las manifestaciones lúdicas, deportivas y de expresión corporal propias de <u>otras culturas</u> ayudan a la adquisición de una actitud abierta hacia la diversidad cultural.
Autonomía e Iniciativa Personal	Esta materia ayuda de forma destacable a la consecución de esta competencia en dos sentidos: a) otorgando <u>protagonismo al alumnado</u> en aspectos de organización y planificación de actividades físicas y deportivas; y b) enfrentando al alumnado a <u>situaciones</u> en las que debe manifestar <u>autosuperación</u> , <u>perseverancia</u> , <u>actitud positiva</u> , <u>responsabilidad</u> y <u>honestidad</u> .
Competencia para Aprender a Aprender	La Educación Física ofrece <u>recursos</u> para la planificación de determinadas actividades físicas a partir de un <u>proceso de experimentación</u> , desarrollando habilidades para el <u>trabajo en equipo</u> en diferentes actividades deportivas y expresivas colectivas, y contribuyendo a <u>adquirir aprendizajes técnicos, estratégicos y tácticos</u> que son generalizables para varias actividades deportivas.

1.3.3.- En los Objetivos

La enseñanza de la Educación Física en esta etapa tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Conocer los **rasgos** que definen una **actividad física saludable** y los **efectos beneficiosos** que esta tiene para la **salud individual y colectiva**.
2. **Valorar la práctica** habitual y sistemática de **actividades físicas** como medio para mejorar las **condiciones de salud y calidad de vida**.
3. Realizar tareas dirigidas al incremento de las posibilidades de rendimiento motor, a la mejora de la condición física para la salud y al perfeccionamiento de las funciones de ajuste, dominio y control corporal, adoptando una **actitud de autoexigencia** en su ejecución.
4. Conocer y consolidar **hábitos saludables**, técnicas básicas de respiración y relajación como medio para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la **vida cotidiana** y en la **práctica físico-deportiva**.
5. Planificar actividades que permitan satisfacer las necesidades en relación a las capacidades físicas y habilidades específicas a partir de la valoración del nivel inicial.
6. Realizar **actividades físico-deportivas** en el **medio natural** que tengan bajo impacto ambiental, contribuyendo a su **conservación**.
7. Conocer y realizar **actividades deportivas** y recreativas **individuales, colectivas y de adversario**, aplicando los fundamentos reglamentarios técnicos y tácticos en situaciones de juego, **con progresiva autonomía** en su ejecución.
8. Mostrar **habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad** en la participación en **actividades, juegos y deportes**, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de habilidad.
9. Practicar y diseñar actividades expresivas con o sin base musical, utilizando el cuerpo como medio de comunicación y expresión creativa.
10. Adoptar una **actitud crítica** ante el **tratamiento del cuerpo**, la **actividad física** y el **deporte** en el contexto social.

1.3.4.- En los Contenidos

Vamos a analizar los contenidos de 1º y 2º de ESO ya que son los cursos para los que se ha desarrollado la presente investigación:

Para cada uno de los cursos se establecen una serie de “contenidos-guía” agrupados en los 4 bloques de contenidos descritos anteriormente.

Y en relación con el desarrollo de valores, juegos y deportes, comentar:

Núcleo 1: Condición Física y Salud	
1º ESO	2º ESO
<ul style="list-style-type: none"> • Valoración del calentamiento como hábito saludable al inicio de una actividad física. • Desarrollo de la salud y hábitos saludables a través del trabajo de: Acondicionamiento físico a través del desarrollo de las cualidades físicas relacionadas con la salud y atención a la higiene corporal después de la práctica de actividad física. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento y valoración de la relación existente entre una buena condición física y la mejora de las condiciones de salud. • Reconocimiento y valoración de la importancia de la adopción de una postura correcta en actividades cotidianas. • Efectos que tienen sobre la salud determinados hábitos como el consumo de tabaco y alcohol.

Cuadro 1.3.4.a. Valores, juegos y deportes en el Núcleo de contenidos de Condición Física y Salud

Es decir, desarrollo y fomento de la salud a través de este bloque de contenidos. Evolucionando del desarrollo de hábitos saludables como calentamiento previo a las prácticas e higiene corporal posterior a las mismas, hasta la consolidación y asimilación de dichas prácticas y los efectos de hábitos perniciosos sobre el organismo.

Núcleo 2: Juegos y Deportes
1º ESO
<ul style="list-style-type: none"> • El deporte individual y colectivo como fenómeno social y cultural. • Ejecución de habilidades motrices vinculadas a acciones deportivas. • Realización de gestos técnicos básicos e identificación de elementos reglamentarios de un deporte individual. • Las fases del juego en los deportes colectivos: concepto y objetivos. • Realización de juegos y actividades en que prevalezcan aspectos comunes de los deportes colectivos. • Aceptación del propio nivel de ejecución y disposición a su mejora. • Valoración de las actividades deportivas para mejorar la salud. • Respeto y aceptación de las reglas de las actividades, juegos y deportes practicados.

2º ESO

- Realización de gestos técnicos básicos e identificación de elementos reglamentarios de un deporte individual diferente al realizado en el curso anterior.
- Los deportes de adversario como fenómeno social y cultural.
- Realización de juegos y actividades con elementos técnicos, tácticos y reglamentarios de los deportes de adversario.
- Respeto y aceptación de las normas de los deportes de adversario y de las establecidas por el grupo.
- Práctica de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de un deporte colectivo.
- Autocontrol ante las situaciones de contacto físico que se dan en los juegos y el deporte.
- Cooperación en las funciones atribuidas dentro de una labor de equipo para la consecución de objetivos comunes.
- Tolerancia y deportividad por encima de la búsqueda desmedida de los resultados.

Cuadro 1.3.4.b. Valores, juegos y deportes en el Núcleo de contenidos de Juegos y Deportes

Como vemos, en este bloque se pretende el trabajo y desarrollo de deportes individuales y colectivos en el primer curso de la ESO, con rigor social y adecuación a su reglamento, como medio de autovaloración, respeto y esfuerzo.

En el segundo curso, se evoluciona al trabajo de deportes individuales con mayor profundidad, al igual que en los deportes colectivos y se incluye el trabajo de deportes de adversario. Con ello se busca el fomento y desarrollo de valores tales como respeto, autocontrol, cooperación, tolerancia y deportividad entre otros.

Núcleo 3: Expresión Corporal**1º ESO**

- Experimentación de actividades expresivas orientadas a favorecer una dinámica positiva del grupo.

2º ESO

- El lenguaje corporal y la comunicación no verbal.
- Aceptación de las diferencias individuales y

<ul style="list-style-type: none"> • Disposición favorable a la desinhibición en las actividades de expresión corporal. 	respeto ante la ejecución de los demás.
--	---

Cuadro 1.3.4.c. Valores, juegos y deportes en el Núcleo de contenidos de Expresión Corporal

En este bloque de contenidos, se busca la consecución por parte del alumnado de una desinhibición que favorezca la dinámica de grupo, es decir, la cohesión grupal, con lo que mejoraría el clima de clase, las relaciones, etc. Además del trabajo de la autoaceptación y aceptación de las diferencias.

Núcleo 4: Actividad Física en el Medio Natural	
1º ESO	2º ESO
<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación y respeto de las normas para la conservación del medio urbano y natural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia de los usos adecuados del medio urbano y natural. • Respeto del medio ambiente y valoración del mismo como lugar rico en recursos para la realización de actividades recreativas.

Cuadro 1.3.4.d. Valores, juegos y deportes en el Núcleo de contenidos de Actividad Física en el Medio Natural

En cuanto al bloque de actividad en el medio natural, podemos decir que se centra en el desarrollo del valor del respeto hacia el medio natural, su cuidado, uso y conservación, así como su valoración como medio de práctica físico-deportiva.

1.3.5.- En los Criterios de Evaluación

En concreto en el Real Decreto 1631/2006 se habla de *Criterios de Evaluación*. Así destacar de los planteados para **primer curso**:

1. Recopilar actividades, juegos, estiramientos y ejercicios de movilidad articular apropiados para el calentamiento y realizados en clase.

Se comprobará que el alumnado, una vez ha realizado en clase juegos y ejercicios diversos para calentar, propuestos por el profesorado, recoge en soporte escrito o digital ejercicios que pueden ser utilizados en el calentamiento de cualquier actividad física.

2. Identificar los hábitos higiénicos y posturales saludables relacionados con la actividad física y con la vida cotidiana.

Se pretende analizar si el alumnado, durante la práctica de actividad física, identifica y lleva a cabo determinados hábitos, como por ejemplo usar la indumentaria adecuada, hidratarse durante la actividad o atender a su higiene personal después de las sesiones. El alumnado, igualmente, deberá reconocer las posturas adecuadas en las actividades físicas que se realicen y en acciones de la vida cotidiana como estar sentado, levantar cargas o transportar mochilas.

4. Mejorar la ejecución de los aspectos técnicos fundamentales de un deporte individual, aceptando el nivel alcanzado.

Mediante este criterio se evaluará la progresión de las capacidades coordinativas en las habilidades específicas de un deporte individual. Además se observará si hace una autoevaluación ajustada de su nivel de ejecución, y si es capaz de resolver con eficacia los problemas motores planteados.

5. Realizar la acción motriz oportuna en función de la fase de juego que se desarrolle, ataque o defensa, en el juego o deporte colectivo propuesto.

El alumnado deberá demostrar que en situaciones de ataque intenta conservar el balón, avanzar y conseguir la marca, seleccionando las acciones técnicas adecuadas; y en situaciones de defensa intenta recuperar la pelota, frenar el avance y evitar que los oponentes consigan la marca.

Dentro de este criterio también se tendrán en cuenta los aspectos actitudinales relacionados con el trabajo en equipo y la cooperación.

De los criterios de evaluación planteados para **segundo curso** destacar:

3. Mostrar autocontrol en la aplicación de la fuerza y en la relación con el adversario, ante situaciones de contacto físico en juegos y actividades de lucha.

Este criterio servirá para comprobar si el alumnado aplica la fuerza de forma proporcionada atendiendo a la variabilidad de la situación y aplicando de forma correcta las técnicas enseñadas.

También se valorará la capacidad de mostrarse respetuoso con el oponente, realizando la actividad de lucha dentro de las normas establecidas.

4. Manifestar actitudes de cooperación, tolerancia y deportividad tanto cuando se adopta el papel de participante como el de espectador en la práctica de un deporte colectivo.

El alumnado participará en situaciones competitivas del deporte colectivo escogido. Se valorará su capacidad de implicarse y esforzarse en cumplir las responsabilidades que le asigna su propio equipo. También se valorará el respeto a las normas, al árbitro, a los propios compañeros y a los oponentes, así como la aceptación del resultado.

Cuando actúe como espectador se valorará, la capacidad de mostrarse participativo y motivado por la competición y el respeto a jugadores, al árbitro y sus decisiones.

6. Realizar de forma autónoma un recorrido de sendero cumpliendo normas de seguridad básicas y mostrando una actitud de respeto hacia la conservación del entorno en el que se lleva a cabo la actividad.

El alumnado será capaz de realizar el recorrido de forma autónoma cumpliendo unas normas de seguridad básicas como llevar una indumentaria adecuada, seguir el sendero y contar con todo el material necesario para completar el recorrido, También se evaluará la capacidad de usar recipientes donde depositar los residuos producidos durante la marcha, o cómo evolucionar por terrenos sin perjudicar la flora y la fauna del entorno.

Utilizando como medio el medio natural, desarrollar en el alumnado determinados valores como respeto, responsabilidad, etc.

2.- LA UTILIZACIÓN DE LOS JUEGOS Y DEPORTES EN EL PROCESO DE EDUCAR EN VALORES, ACTITUDES Y NORMAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

La motivación es básica para hacer que los alumnos se sientan atraídos por la práctica de actividad física. Para que exista esta motivación será necesario el empleo del juego como principal medio de aprendizaje. Las situaciones que planteemos deben ser variadas y atractivas para el alumnado; todos participarán en las actividades; todos tendrán éxito en la ejecución de éstas, siendo válidos varios niveles de ejecución para que todos se esfuercen y trabajen en función de sus posibilidades.

FRANCISCO J. GIMENEZ FUENTES-GUERRA, 2000

La utilización de la actividad físico-deportiva (consideraremos juegos y deportes en este apartado) como medio educativo no es nueva, sino que data de antiguo. A este respecto, se puede empezar diciendo que ha habido, y en muchos casos aún las hay, una serie de creencias muy arraigadas en el sentir colectivo de amplios sectores de la población, sobre las bondades intrínsecas del deporte y de la competición, y sobre sus efectos sobre el carácter. Pero estas ideas, no son fruto de propaganda más o menos interesada, sino que hay suficientes referentes históricos como para comprobar que en muchas ocasiones la intencionalidad de la práctica deportiva era en principio educativa.

Thomas Arnold y Pierre de Coubertin, preconizaban la utilización del deporte en la escuela creyendo en la transferencia de virtudes desarrolladas en el terreno de juego a la vida personal y social. (Vázquez Gómez, 2001: 342)⁸ y que era capaz de desarrollar algunas cualidades morales: lealtad frente a los adversarios, respeto hacia las reglas. Consideraban además al deporte como medio de salud, fortaleza, resistencia, adaptación al esfuerzo y diversión. La fe en esta transferencia dice Pierre Parlebas (1988)⁹ dio lugar a la llamada *Teoría Romántica del deporte*.

La *Teoría Romántica del deporte* considera que al aprender deporte, el alumnado:

- Aprende y valora el trabajo en equipo.
- Que hacer deporte “*hace bien*”.

⁸ Vázquez Gómez, B. (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.

⁹ Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.

- La capacidad de lucha, el esfuerzo para sobreponerse a situaciones adversas que enseña el deporte.
- El aprendizaje de reglas, el poder aceptar un reglamento, el “*fair play*” son aprendizajes muy importantes para poder incorporarse en el futuro a la sociedad.
- El deporte quita del tabaco, aleja de las drogas.
- El deporte mejora los aspectos de socialización, de poder integrarse a un grupo social.

Velázquez Buendía (2004: 174)¹⁰ considera que estas ideas continuaron a lo largo del siglo XX, y el deporte se fue constituyendo, desarrollando y difundiendo en los países industrializados bajo la creencia, apenas cuestionada, de que su práctica suponía en sí misma el desarrollo de determinadas cualidades morales, lo que lo dotaba de un carácter valioso en sí mismo. Esta suposición hacía de él una actividad idónea para ser utilizada con propósitos educativos en las instituciones escolares.

Los juegos y deportes en sí mismos y si los analizamos desde una perspectiva estructural no son más que el dominio de unas técnicas por medio del desarrollo de la condición física y las habilidades motrices, pero no hay que olvidar que en este proceso de adquisición de habilidades, de mejora de capacidades y cualidades intervienen personas, y si bien el dominio de las habilidades por sí mismo no tiene un componente de educación en valores, lo que es indudable que sí lo tiene el cómo se transmiten esas técnicas, y que fin persigue el profesorado, ese objetivo será el que dará moralidad y sentido ético a las acciones deportivas. Torres Guerrero (2002: 177 y ss.)¹¹

Blázquez Sánchez (1999: 29)¹² considera que “*el deporte sólo es educativo cuando el profesor, el entrenador, o el propio deportista lo utiliza como objetivo y medio de educación, cuando lo integra con método y orden en un programa coherente, cuando la actividad práctica y la reflexión de lo que se está realizando lo convierten en una acción optimizante*”.

Vamos a tratar en este apartado de clarificar los objetivos y contenidos del deporte en el primer tiempo pedagógico (clases de Educación Física) en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

¹⁰ Velázquez Buendía, R. (2004). Enseñanza deportiva escolar y educación. En Fraile, A. (coord.). *Didáctica de la educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*, pp.172-196.

¹¹ Torres Guerrero, J. (2002). La educación en valores en el deporte en edad escolar desde la perspectiva municipal. En *Actas del II congreso Nacional de Deporte en edad escolar*, pp. 11-42. Dos Hermanas, Sevilla.

¹² Blázquez Sánchez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. (4ª Edición) Barcelona: INDE Publicaciones.

2.1.- VALOR DEL JUEGO COMO MEDIO EDUCATIVO

“No podemos preparar a nuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si nosotros ya no creemos en esos sueños; no podemos prepararlos para la vida, si no creemos en ella; no podríamos mostrar el camino si nos hemos sentado, cansados y desalentados, en la encrucijada de los caminos”
CÉLESTIN FREINET, 1950

El juego es el mejor medio para globalizar e interrelacionar los contenidos de Educación Física; por tanto, el juego debe ser un componente importante dentro del diseño de actividades físicas. El juego es un medio de aprendizaje y socialización, donde las conductas de habilidades motoras, aparecen interrelacionadas con las cognoscitivas y las afectivas. El juego reúne una serie de características que le convierten en un poderoso medio educativo:

- Libertad: que permite actuar en el juego sin que se convierta en obligación, y por tanto en trabajo.
- Totalidad: se origina desde diferentes tipos de situaciones, va ordenándose y estructurándose, hasta conseguir unas reglas bien definidas.
- Irrealidad: tiene su propio mundo, que no tiene nada que ver con la realidad.
- Ambivalencia: tiene diferentes niveles de tensión, que le hacen muy interesante y motivante.
- Límites: siempre se estructura en unos límites de tiempo, espacio y vigente actualidad.
- En el niño el juego y su capacidad física, influye en su prestigio social, por ello una participación adecuada en los juegos, le facilita su adaptación y una buena interacción social.

Está claro que todos los expertos (Medrano, 1995¹³; Garón, 1996¹⁴; Sarle, 1999¹⁵) coinciden en que el juego es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano.

¹³ Medrano Mir, G. (1995). *El gozo de aprender a tiempo*, 2ª edición ampliada. Huesca: Pirineos.

¹⁴ Garon, D. (1996). *Una ludoteca para ti*. Québec: CIDE-OMEP.

¹⁵ Sarlé, P. (1999). *El lugar del juego en el Jardín de Infantes*. Tesis de Maestría en Didáctica. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

No sólo es una actividad de autoexpresión para el niño, niña o adolescente, sino también es una forma de autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, a través de las cuales llega a conocerse a sí mismo y a formar conceptos sobre el mundo.

2.1.1.- Valor educativo del juego

El profesorado en general, está de acuerdo con el valor educativo del juego como medio, que favorece el desarrollo integral del alumnado. El juego es además, el más importante medio educativo, que tenemos los docentes para tratar de alcanzar los objetivos previstos; pero es en nuestra materia, donde el juego alcanza su máxima expresión, al emplearlo en toda su magnitud y posibles manifestaciones.

En Secundaria indica Sáenz-López Buñuel y cols. (1999)¹⁶ que también debemos utilizar juegos, aunque a los alumnos les atraen más los ya conocidos, con reglas claras y estándar, pero debemos intentar que sean, igual que antes, lo más educativos posibles. Por ejemplo, si tenemos la posibilidad de utilizar raquetas (de bádminton o de playa), tendremos a toda la clase activa y motivada practicando juegos y competiciones con este material. Así:

“En la mayoría de los casos, los alumnos se lo pasan mejor jugando que sin jugar. Esto se traduce por una organización que facilite la participación motriz de los niños, evitando filas y esperas, y facilitando disposiciones simultáneas en las que todos los chicos tengan la posibilidad de participar a la vez. Por ejemplo, si vamos a realizar alguna actividad de pases por parejas, en lugar de hacerlo en fila una detrás de otra, permitiremos que todas puedan hacerlo simultáneamente eligiendo el ritmo. De esta forma estamos individualizando, asumiendo un pequeño riesgo y azar, desarrollando la capacidad perceptiva, etc. Cuanta más libertad encuentren los alumnos, más motivos para realizarla con gusto”.

El juego como actividad global dice Torres Guerrero (2008: 12)¹⁷, ayuda al desarrollo de todas las facetas y ámbitos de la personalidad y conducta del alumnado:

- a) Cognitivo: facilita la observación, análisis, interpretación y resolución de problemas de juego, etc.

¹⁶ Sáenz López-Buñuel, P; Jiménez Fuentes-Guerra, FJ. e Ibáñez Godoy, S. (1999). La motivación en las clases de Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. Revista Digital. Año 4, Nº 17. Buenos Aires, diciembre 1999.

¹⁷ Torres Guerrero, J. (2008). Consideraciones científico-didácticas acerca del modelo integrado de enseñanza aprendizaje deportivo basado en el juego. En VII Jornadas de Deporte de base, Alicante 2008. Generalitat Valenciana. Delegación Provincial de Alicante.

b) Motriz: desarrollo y mejora de las capacidades perceptivo-motrices, las capacidades físico-deportivas, etc.

c) Afectivo: afirmación de la personalidad, equilibrio emocional, descubrimiento de las propias posibilidades y limitaciones (autovaloración), etc.

d) Social: facilita el proceso de socialización: descubrimiento y respeto de los otros, las reglas, etc. (aprendizaje social).

El juego como actividad física educativa, se basa en:

- ❖ Empleo de habilidades físicas y del espacio.
- ❖ Reglas para la organización de situaciones colectivas de juego.
- ❖ Utilización de estrategias básicas de juego.

De la Torre y De las Mulas (1990)¹⁸ reconocen el juego motriz como elemento educativo que contribuye a incardinar en los alumnos y alumnas, una serie de características entre las cuales destacan:

- Afirmación del YO, de la propia personalidad de cada uno de los que juegan.
- Conocimiento y dominio del mundo que les rodea, incluido su propio cuerpo que es vivido como parte integrante de ese todo donde se desarrolla el juego.
- Conocimiento de "los otros", no estás solo. Aceptación de los demás, saliendo del egocentrismo.
- Vivir cada etapa en plenitud, es decir, contribuyendo al desarrollo armónico e integral del individuo, liberándolo de todas las ansiedades mediante el juego.
- Ser elemento fundamental de la alegría en el aprendizaje, como factor motivante de primer orden.
- Aceptación de las reglas que el juego impone. "*Juego limpio*", como preludeo de las normas de convivencia que el adulto tiene en su vida.
- Aprendizaje de las labores en grupo, en equipo, en colaboración, como factor altamente socializante, en busca de un objetivo común.
- Elemento para evitar que el fracaso sea motivo de frustración, lo importante es volverlo a intentar.
- Potenciador de la responsabilidad como parte de la actuación individual en el juego que sólo tú puedes y debes hacer.

¹⁸ De la Torre, E. y De las Mulas, JM. (1990). *Apuntes del Curso de Experto en Educación Física. Tema 16*. Escuela Universitaria "Ave María". Granada.

- Integrar todos los elementos para la vida, como son el yo, los demás, las situaciones y todas las relaciones posibles entre estos elementos.

2.1.2.- Formas del empleo educativo del juego en Educación Secundaria Obligatoria

Desde el punto de vista pedagógico en nuestros planteamientos de Educación Física, podemos utilizar el juego, como actividad:

2.1.2.1.- Libre o espontánea

En esta propuesta metodológica es el alumnado el que escoge y plantea sus juegos, y el educador se convierte en un mero observador. Desde el punto de vista de conseguir nuestros objetivos educativos tenemos escasa influencia, al ser el juego elegido una decisión del alumnado y no existir en el mismo una finalidad consciente.

Este planteamiento reúne las ventajas de que podemos conocer mejor al niño y observar los juegos que se ajustan más a los intereses naturales del alumnado en cada edad:

- Permite conocer las estructuras del juego.
- Es el vivero, de donde nacen los juegos dirigidos.

El inconveniente más importante es la escasa o nula intervención del docente, y por lo tanto no conducen a nuestros objetivos:

- Tienen una carencia relativa de organización.
- Pueden ser reiterativos, al tiempo que se les presta una atención inestable.
- Acusan una falta de medida de tiempo. ⁽¹⁹⁾

2.1.2.2.- Dirigida

Es la estrategia pedagógica utilizada como el medio más importante para que se produzca la intervención docente, con este tipo de acción los papeles están fijados: el profesor dirige y el niño ejecuta.

Las ventajas más importantes radican, en que son más adecuados para la acción educativa por la intervención del docente:

¹⁹ Torres Guerrero, J; Rivera García, E; Arráez Martínez, JM; López Sánchez, JM. y Merino Díaz, JA. (1994). *Las actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.

- Los efectos del juego son controlados, en tiempo e intensidad.
- Hay más variedad y tienen unos objetivos marcados.
- Su distribución y desarrollo es más racional, de acuerdo con los objetivos.

Entre los inconvenientes, el más importante es que coartan la libertad del niño para escoger:

- Limitan la autonomía del niño.
- Regulan su expresividad y creatividad. ⁽²⁰⁾

2.1.2.3.- El caso particular de los Juegos Cooperativos

Los juegos cooperativos poseen una serie de características que les confiere su especificidad. Sobre las mismas, se han referido diversos autores. Así, por ejemplo, Pallarés Martín (1978)²¹ señala las siguientes:

- Todos los participantes, en lugar de competir, aspiran a una finalidad común, trabajando juntos.
- Todos ganan si se consigue la finalidad y todos pierden en caso contrario.
- Todos los jugadores compiten contra los elementos no humanos del juego en lugar de competir entre ellos.
- Los jugadores combinan sus diferentes habilidades uniendo sus esfuerzos para conseguir la finalidad común.

Brown (1987), citado por Jares (1992)²² subraya que las características de los juegos cooperativos son liberadoras y señala las siguientes:

- Liberan de la competencia: *El objetivo es que todos participen para poder lograr una meta común. La estructura asegura que todos jueguen juntos, eliminando la presión que produce la competencia. El participante no se preocupa si va a ganar o a perder: su interés está en la participación.*
- Liberan de la eliminación: *El diseño del juego cooperativo busca la incorporación de todos. Muchos juegos tratan de eliminar a los más débiles, a los más lentos, a los más torpes, etc. Y junto con la eliminación va*

²⁰ Torres Guerrero, J; Rivera García, E; Arráez Martínez, JM; López Sánchez, JM y Merino Díaz, JA. (1994). *Ibidem*

²¹ Pallarés Martín, M. (1978). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.

²² Jares, XR. (1992). *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos* Madrid: C.C.S.

acompañado el rechazo y la desvalorización. El juego cooperativo busca incluir y no excluir.

- *Liberan para crear: Crear es construir y, para construir, la importancia del aporte de todos es fundamental. Las reglas son flexibles y los participantes pueden contribuir a cambiar el juego. Los juegos se pueden adaptar al grupo, a los recursos, al medio ambiente y al objetivo de la actividad. Muchos juegos competitivos son muy rígidos, inflexibles y dependientes de equipos especiales.*

- *Todo esto ocurre porque están excesivamente orientados al resultado final; el juego cooperativo, en cambio, pone el énfasis en el proceso; lo importante es que los jugadores gocen participando.*

- *Liberan de la agresión física: Si promovemos la agresión física contra otro, estamos aceptando un comportamiento destructivo y deshumanizante. Se busca eliminar estructuras que requieran la agresión contra los demás.*

A modo de síntesis, terminaremos especificando, a continuación, los elementos significativos que caracterizan al juego cooperativo según Omeñaca, y Ruíz Omeñaca (1999)²³:

- A. En su formulación, demanda la colaboración entre los miembros del grupo de cara a la consecución de un fin común.
- B. Plantea una actividad conjunta y participativa, en la que todos los integrantes del grupo tienen un papel que desarrollar.
- C. Exige la coordinación de labores. El resultado no deriva de la suma de esfuerzos, sino de la adecuación de las acciones a las realizadas por el resto de los participantes como respuesta a las demandas de los elementos no humanos del juego.
- D. Representa un disfrute de medios, una exploración creativa de posibilidades más que una búsqueda de metas; un entorno para la recreación en las relaciones con los compañeros por encima de la lucha por alcanzar la victoria individual.
- E. Atiende al proceso. Concede una especial importancia a todo lo que hay de enriquecedor en la actuación coordinada con los miembros del grupo.
- F. No fomenta la competición. Libera de la necesidad de enfrentarse a los demás, de superar y vencer a los otros.
- G. No excluye. Todas las personas, por encima de sus capacidades, tienen algo que aportar y participan mientras dura el juego.
- H. No discrimina. No hay distinción entre buenos y malos, entre ganadores y perdedores, entre chicos y chicas, etc.
- I. Resalta la actuación de un grupo que disfruta participando, mientras que exalta la igualdad entre sus miembros. No elimina. El error va seguido de la posibilidad de continuar explorando y experimentando.

²³ Omeñaca Cilla, R. y Ruíz Omeñaca, JV. (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona. Paidotribo.

Collado Fernández (2005: 98)²⁴ y Marín Regalado (2007: 156)²⁵ señalan que entre las ventajas del empleo de los juegos cooperativos en las clases de Educación Física en Secundaria se pueden destacar:

- Construcción de una relación social positiva.
- La empatía.
- El respeto
- La cooperación.
- La comunicación.
- La salud.
- La participación responsable.
- El aprecio y autoestima.
- La alegría.

Moreno Arroyo y cols. (2003)²⁶ realizaron una investigación sobre el empleo de juegos cooperativos y competitivos de voleibol en la detección de zonas libres en el campo contrario. Los resultados obtenidos muestran un aumento considerable en el porcentaje de aciertos en la detección de zonas libres en el campo contrario, por parte del grupo experimental, tras la aplicación de este tipo de entrenamiento. El grupo control obtuvo valores similares en el pretest y postest, disminuyendo levemente el porcentaje medio de aciertos en el segundo caso.

²⁴ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

²⁵ Marín Regalado, M^a N. (2007). *Efectos de un programa de Educación Física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

²⁶ Moreno Arroyo, P; Cervelló Gimeno, EM.; Santos del Campo, JA; Iglesias Gallego, D. (2003). Influencia del empleo de juegos cooperativos y competitivos de voleibol en la detección de zonas libres en el campo contrario. *Kronos: revista universitaria de la actividad física y el deporte*, N^o. 3, 2003, págs. 19-28.

Los autores pretendieron en esta investigación conocer el efecto del entrenamiento de voleibol basado en el empleo de juegos cooperativos y competitivos con reglas que obliguen a centrarse en diversos aspectos perceptivos y decisionales sobre la detección de zonas libres en el campo contrario, medido a través de una prueba de campo creada para este fin y donde tratan de respetarse las condiciones que suceden en la situación real de juego. En el estudio se ha empleado un diseño de dos grupos con grupo control con pretest y postest. La muestra está constituida por dos grupos de 8 sujetos extraídos al azar de un grupo natural de jugadoras de voleibol de categoría infantil y cadete. La variable independiente se aplicó durante 15 sesiones de entrenamiento (60 minutos en cada una de ellas) realizando durante las mismas diversos juegos competitivos y cooperativos con determinadas características.

2.2.- VALOR DEL DEPORTE COMO MEDIO EDUCATIVO

Los grandes defensores del deporte suelen adjudicarle, una gran variedad de valores morales y sociales, desde el "fair-play" hasta la cooperación, la ayuda mutua o la identificación con las normas. A éstos se les podrá contestar también que el deporte en si mismo no tiene nada que ver con la moral, es la utilización adecuada del deporte la que lo puede convertir en promotor de ciertos valores.

FRANCISCO J. FIGUERAS VALERO, 2008

El deporte constituye un entorno relevante para el desarrollo psicosocial del adolescente, tal y como han observado, entre otros, Linaza y Maldonado (1987)²⁷ y Boixados y cols. (1998)²⁸. La práctica físico-deportiva posibilita interacciones sociales con otros jóvenes y con adultos. Los jóvenes deportistas aprenden competencias interpersonales, como el liderazgo para trabajar en equipo y lograr un mejor rendimiento, que pueden favorecer su desarrollo y autonomía en otras áreas de su vida personal, tal y como destacan Dias, Cruz y Danish (2000) citados por Figueras Valero (2008: 108 y ss.)²⁹. Asimismo el entorno deportivo ayuda al desarrollo moral de los participantes cuando el deporte se juega con unas reglas y, además, se sigue el espíritu del reglamento con una actitud de fairplay (Cruz Feliú, 1993)³⁰. Sin embargo hay que indicar que la práctica deportiva en los jóvenes también puede comportar desventajas. Así, cuando se forman equipos y se copian miméticamente el modelo de deporte profesional, este tipo de deporte responde más a intereses de los adultos que de los propios niños.

Por otra parte, el desarrollo de valores morales de jóvenes se debilita cuando observan conductas antideportivas de deportistas profesionales, directivos, entrenadores, que por medio de conductas no éticas intentan conseguir la victoria a cualquier precio.

²⁷ Linaza, J. y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico de los niños*. Barcelona: Anthropos.

²⁸ Boixados, M. ET AL. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, vol. 7, nº 52, pp. 295-310

²⁹ Figueras Valero, F. J. (2008). Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

³⁰ Cruz Feliú, J. (1993). El asesoramiento psicológico y la intervención psicológica en deportistas olímpicos. *Revista de Psicología del Deporte*, 2.

En los últimos años se han iniciado una serie de investigaciones sobre valores, actitudes y conductas relacionadas con el fairplay y la deportividad en deportistas jóvenes, para comprobar los efectos de la practica competitiva en el proceso de socialización de los deportistas. (Cruz Feliú, y cols. 2001: 6)³¹

2.2.1.- Objetivos de una Educación Deportiva en la E.S.O.

Un buen concepto de lo que se debe entender por deporte con intencionalidad educativa, aparece reflejado en el Documento Curricular conocido como *Cajas Rojas* (1992), que considera que *“para constituir un hecho educativo, el deporte ha de tener un carácter abierto sin que la participación se supedita a las características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación; y debe, así mismo, realizarse con fines educativos, centrados en la mejora de las capacidades motrices y de otra naturaleza, que son objetivos de la educación y no con la finalidad de obtener un resultado en la actividad competitiva”*.

En la misma línea se manifiesta Blázquez Sánchez (1999: 29)³² al considerar que *“el deporte sólo es educativo cuando el profesor, el entrenador, o el propio deportista lo utiliza como objetivo y medio de educación, cuando lo integra con método y orden en un programa coherente, cuando la actividad práctica y la reflexión de lo que se está realizando lo convierten en una acción optimizante”*.

Una dificultad que tenemos las personas que enseñamos deporte, es que al ser una de las prácticas sociales más extendidas, *“todos saben”* de deporte. Saben los padres, los otros docentes, la sociedad en general. Figueras Valero (2008: 112 y ss.)³³

Para Giménez Fuentes-Guerra (2000)³⁴ el deporte para ser considerado educativo, debe tratar de conseguir los siguientes objetivos:

³¹ Cruz Feliú, J. y cols. (2001). ¿Se pierde el “fairplay” y la deportividad en el deporte en edad escolar?. *Apunts Educación Física y Deportes*, n°64, 6-16.

³² Blázquez Sánchez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. (4ª Edición) Barcelona: INDE Publicaciones.

³³ Figueras Valero, F. J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

³⁴ Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2000). *Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.

- ✧ *Mejorar la salud de los alumnos.* Este objetivo va a conllevar, entre otras cosas, que trabajemos las cualidades físicas adecuadas a la edad, que los contenidos técnico-tácticos sean idóneos, que trabajemos de forma motivante, etc.
- ✧ *Trabajar los contenidos técnico-tácticos básicos.* Principalmente trabajaremos los medios técnico-tácticos individuales y los colectivos básicos (en deportes donde existan compañeros).
- ✧ *Enseñar las reglas básicas de este deporte.* La enseñanza de las reglas debe ser progresiva. En el primer contacto con el deporte debemos enseñar de forma global lo imprescindible para poder jugar, sin importarnos demasiado que los chicos cometan diferentes violaciones al reglamento.
- ✧ *Mejorar la socialización y el trabajo en equipo.* Este objetivo supone desarrollar o mejorar aspectos sociales como el respeto entre compañeros y adversarios, y fomentar la cooperación entre los compañeros para un fin común: disfrutar jugando.
- ✧ *Conseguir hábitos de práctica deportiva.* Como último objetivo general, aunque habrá otros más puntuales o específicos, buscamos el conseguir hábitos saludables entre todos los jugadores, independiente del nivel que alcancen. Buscaremos que disfruten con el deporte y que en el futuro lo practiquen y lleven una vida sana, realizando actividad física por el mero hecho de pasarlo bien.

Para Feu (2000)³⁵, las características que puede y debe tener un deporte para contribuir a la educación y formación de los sujetos que se inician serían que:

- ✧ Fomente la autonomía personal
- ✧ No discrimine y participen todos
- ✧ Enseñe a ocupar el tiempo de ocio con actividades físico deportivas
- ✧ Ofrezca diversión y placer en la práctica
- ✧ Utilice una competición enfocada al proceso
- ✧ Favorezca la comunicación, expresión y creatividad
- ✧ Establezca hábitos saludables de práctica deportiva
- ✧ Enseñe a valorar y respetar las propias capacidades y las de los demás
- ✧ Mejore la condición física y las habilidades motrices básicas y específicas
- ✧ Permita la reflexión y la toma de decisiones

³⁵ Feu, G. (2000). Las actividades extraescolares en la escuela primaria. Una propuesta para llevar los programas de las Escuelas deportivas a los Centros Escolares. En *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*, pp. 323 -335. Dos Hermanas: Sevilla.

Analizando las consideraciones anteriores, queda claro que la enseñanza deportiva en edades de formación, tiene que tener una clara intencionalidad educativa y que ésta se verá reflejada en una educación en valores. Pero para que una educación en valores tenga eficacia, es preciso que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea programado, controlado y sistematizado, nada debe quedar al azar o a las características personales de los participantes en el proceso. Por tanto habrá que diseñar objetivos, seleccionar contenidos según la edad y el nivel de desarrollo individual, plantear estrategias y orientaciones metodológicas generales para el desarrollo de las prácticas y por supuesto establecer los criterios de evaluación que nos van a permitir una información clara y eficaz del momento en que nos encontramos del proceso. (Torres Guerrero, 2002: 27)³⁶

Nos identificamos plenamente con la afirmación de Velázquez Buendía (2004: 185)³⁷ cuando indica que *“es un reduccionismo limitar el campo semántico de la expresión “deportivo” a los aspectos técnico. tácticos y normativos propios de las diferentes modalidades deportivas, que, por otra parte, es lo que se viene haciendo cuando se aplica a conceptos como “enseñanza deportiva” o “iniciación deportiva”. Pienso, por el contrario, que el significado de tal voz además de a la práctica deportiva, ha de relacionarse también con otros aspectos de la cultura deportiva, como son el espectáculo deportivo, el consumo deportivo...”*.

2.2.2.- Contenidos de la Educación Deportiva

Los contenidos de la educación deportiva pueden ser considerados en opinión de Rozengard (2002: 4)³⁸ como fines en el sentido de producto final, logro de la enseñanza y por ello transmitirlos como algo acabado y de forma cerrada o, como plantea Gimeno Sacristán, como *“...medios para conseguir una amplia gama de objetivos posibles a plantear, pero el significado de los objetivos posibles no se agota en esos contenidos, sino que ve sus proyecciones psicológicas o sociales o se refiere a otros campos del aprendizaje...”*, aludiendo al desarrollo de los procesos psicológicos y sociales que pueden permitirlo y facilitarlos.

³⁶ Torres Guerrero, J. (2002). La educación en valores en el deporte en edad escolar desde la perspectiva municipal. En *Actas del II congreso Nacional de Deporte en edad escolar*, pp. 11-42. Dos Hermanas, Sevilla.

³⁷ Velázquez Buendía, R. (2004). Enseñanza deportiva escolar y educación. En Fraile, A. (coord.). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. pp.172-196.

³⁸ Rozengardt, R. (2000). Deporte y Educación. Nuevas preguntas sobre una vieja relación. *Revista Digital de Educación Física*. Buenos Aires - Año 5 - N°26 - Octubre de 2000.

El estudio del conocimiento en el deporte dice Moreno Arroyo y cols. (2008: 8)³⁹ nos permite diferenciar fundamentalmente tres tipos de conocimiento: declarativo, procedimental y estratégico, (Chi, 1981)⁴⁰; McPherson y Thomas, 1989)⁴¹.

- ❖ El conocimiento declarativo (Anderson, 1976)⁴², hace referencia a estructuras de conocimiento almacenadas en la memoria sobre hechos y acciones.
- ❖ El conocimiento procedimental (Anderson, 1976), es el relativo al conocimiento sobre cómo actuar, incluyendo los aspectos perceptivos y cognitivos de la producción y control de las respuestas motrices. De acuerdo con Abernethy, Thomas y Thomas (1993)⁴³, este conocimiento procedimental incluye tanto el conocimiento de cómo actuar, como la propia forma de llevar a cabo dicha actuación (componentes cognitivo y conductual de la toma de decisiones).
- ❖ El conocimiento estratégico (Chi, 1978)⁴⁴, incluye el conocimiento sobre las reglas y fórmulas generales de actuación.

Entendemos que una educación deportiva que dé respuestas a las demandas del siglo XXI, debería abarcar contenidos para:

- Enseñar a practicar y apreciar el deporte.
- Enseñar a convivir en sociedad.
- Enseñar a ser consumidor responsable de artículos, material y servicios deportivos.
- Enseñar la cultura deportiva.
- Enseñar a ser espectador, oyente, lector de deporte.

³⁹ Moreno Arroyo, M. P; Moreno Domínguez, A; García González, L; Gil Arias, A.; Villar Álvarez, F. (2008). Análisis de los aspectos considerados por los jugadores de voleibol en la toma de decisiones en el saque. En *Actas: Congreso Internacional sobre entrenamiento en Voleibol*. Valladolid, 8 Y 9 de noviembre de 2008.

⁴⁰ Chi, M. T. H. (1981). Knowledge development and memory performance. En M. P. Friedman, J. P. Das y N. O'connor (Eds.), *Intelligence and learning* (pp. 221-229). New York: Pleanun Press.

⁴¹ McPherson, S. L. & Thomas, J. R. (1989). Relation of knowledge and performance in boys' tennis: age and expertise. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 190-211.

⁴² Anderson, J. R. (1976). *Language, memory and thought*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

⁴³ Abernethy, B., Thomas, J. R., y Thomas K. T. (1993). Strategies for improving understanding of motor expertise. En J. L. Starkes y F. Allard (Eds.). *Cognitive issues in motor expertise* (pp. 317-356). Amsterdam: Elsevier Science.

⁴⁴ Chi, M. T. H. (1978). Knowledge structures and memory development. En R. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* (pp. 73-105). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.

2.2.2.1.- Enseñar a practicar y a apreciar el deporte

La pretensión de proporcionar al alumnado una educación como practicante de deporte supone una mejora de su competencia motriz deportiva, desarrollando todas las capacidades que confluyen en el “*saber practicar*”. No podemos olvidar que aquello que no se conoce y que no tiene un cierto nivel de práctica, no se aprecia, no crea hábito y difícilmente el alumnado participará en estas actividades. (Saenz López Buñuel, 2006)⁴⁵

. Por ello, consideramos que una educación para la práctica deportiva con finalidad de educar en valores requiere:

- Poner en práctica situaciones pedagógicas basadas en la variabilidad.
- Trabajar elementos psicomotrices y sociomotrices.
- Mejorar las capacidades motrices de manera generalizada.
- Valorar más el proceso que el producto.
- Utilizar elementos que mantengan los niveles de motivación de los participantes.
- Evitar especializaciones tempranas.

2.2.2.2.- Enseñar a convivir en sociedad

Socializarse significa en opinión de Vázquez Gómez (2001)⁴⁶ aceptar como justas las normas, los valores y las formas de comportamiento dominantes, lo que supone que dicha conformidad normativa ha de estar en equilibrio con la propia individualidad; por tanto, la persona ha de tener “*identidad*”, que no es otra cosa que reconocerse frente a su entorno.

Desde la perspectiva de la socialización a través del deporte, ésta adquiere una doble dimensión: por una parte, es un proceso por el que se adquiere la cultura deportiva que los participantes incorporan a su propia personalidad y por otro es un mecanismo por el cual la cultura deportiva una vez adquirida proporciona al deportista mecanismos y recursos para integrarse

⁴⁵ Sáenz-López Buñuel, P. (2005). El deporte como contenido y práctica educativa. En: *Valores del deporte en la educación: (Año europeo de la Educación a través del Deporte)*. coord. por Manuel Vizuete Carrizosa, Ventura García Preciado, 2005, pp. 29-62.

⁴⁶ Vázquez Gómez, B. (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Editorial Síntesis.

de un modo eficaz y positivo en el seno de la sociedad. (Torres Guerrero, 2005: 137)⁴⁷

Figueras Valero (2008: 121)⁴⁸ considera que a pesar de las múltiples críticas que se realizan al deporte organizado, hay que decir que éste puede proporcionar un marco de identidad individual y social, tanto en su participación con objetivos de competición como de recreación, mejorando la autoestima, el autoconcepto, el respeto a los demás y el sentido de la responsabilidad.

En las clases de Educación Física, en los entrenamientos, partidos y demás actividades dice Torres Guerrero (2004: 167)⁴⁹

“hay que pretender que los jugadores y jugadoras sean capaces de participar en las actividades en grupo como recurso para fomentar la colaboración y solidaridad, respetar la opinión de los demás, actitud de respeto frente a las diferencias existentes entre las personas y grupos humanos; aceptar las normas del grupo, respetar y conservar los materiales de uso común, responsabilidad frente al trabajo y los compromisos adquiridos...”

2.2.2.3.- Enseñar a ser consumidor responsable de artículos, material y servicios deportivos

La educación al consumidor parte de señalar un compromiso con temas y situaciones que desde la perspectiva de los derechos de los consumidores se relacionan con una realidad social y económica que nos parece necesario y urgente contribuir a modificar.

Conceptos relacionados con la Educación para el Consumo, señala Gámez Sánchez (2009: 67)⁵⁰

⁴⁷ Torres Guerrero, J. (2005). Motivación y socialización en el deporte escolar. Nuevas perspectivas en la sociedad postmoderna. En Actas I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar. Fundación Deportiva Municipal. pp.113-147. Valencia.

⁴⁸ Figueras Valero, F. J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁴⁹ Torres Guerrero, J. (2004). Un Nuevo Marco Didáctico para el Deporte Educativo en la sociedad postmoderna. Del Romanticismo deportivo del XIX a Regreso al futuro del XXI. En Actas del III Congreso Nacional de Deporte en edad escolar. Dos Hermanas (Sevilla). Patronato Municipal de Deportes.

⁵⁰ Gámez Sánchez, L. (2009). En Actas de I Jornada sobre Salud en la Escuela. Pp.66-79. Granada 15-17 de Enero.

- **Consumo:** el hecho objetivo de la adquisición de productos, bienes, o el uso de servicios.
- **Consumismo:** la actitud pasiva ante la sociedad de consumo centrada en el tener más y no en el ser.
- **Consumerismo:** la actitud crítica, solidaria y responsable en las decisiones de uso o de consumo
- **Consumo Responsable:** hábito de consumo ajustado a nuestras necesidades reales y optando por acciones para la conservación del medio ambiente y la igualdad social.

El concepto de Educación del Consumidor está relacionado, obviamente, con el *consumerismo* y el consumo responsable.

Con la Educación del Consumidor se pretende conseguir un beneficio para el individuo favoreciendo su calidad de vida, pero paralelamente se pretende una mejora de la comunidad, llegándose incluso a nivel planetario. Por tanto, la Educación del Consumidor debe pretender que el individuo conozca las características, las condiciones, las insuficiencias... del producto o servicio que va a usar o comprar, para que pueda reaccionar y decidir autónoma y críticamente haciendo frente a la influencia de presiones tales como las que se derivan de la publicidad. (Belando, 2001)⁵¹.

El uso de los productos deportivos, lo que llamamos la “*marcamanía*” ha llegado a convertirse en un verdadero símbolo de prestigio y de identificación con las grandes figuras deportivas, las cuales, en opinión de Hernández Álvarez y Velázquez Buendía (1996:149)⁵², *además son utilizadas por la publicidad para crear asociaciones entre “los valores deportivos de la persona con los valores de calidad material de los implementos deportivos”*. Parece, por tanto, necesario que una parcela de nuestra actuación educativa vaya enfocada a dar una educación del consumidor.

Pero sólo con enseñar conceptos y posibilitar el aprendizaje de procedimientos no es suficiente, una educación para el consumo responsable debe potenciar la aparición de actitudes positivas en el alumnado, ante su propia formación como consumidor, generando conductas solidarias, brindando información en el seno de su hábitat cercano, familiar y en su propio barrio; críticas ante la degradación medioambiental y de respeto por las leyes que

⁵¹ Belando, M. (2001). La educación para el consumo en el marco de la educación para la salud. *Bordón*, 53, (3), 329-339.

⁵² Hernández Álvarez, J. L. y Velázquez Buendía, R. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: M.E.C.

rigen la convivencia armónica y saludable de los consumidores. (Torres Guerrero, 2004: 73 y ss.)⁵³

2.2.2.4.- Enseñar la cultura deportiva

El número de disciplinas deportivas aumenta día a día. Nos encontramos cotidianamente con nuevos deportes desarrollados por algún grupo social en alguna parte, difundido por los medios de comunicación como disciplina comercial o como curiosidad. Figueras Valero (2008: 122)⁵⁴ señala que la tarea de los Docentes es la de poner en contacto a los alumnos con el campo de las prácticas deportivas. También es importante enseñar a los alumnos “*de qué se tratan*” las diferentes disciplinas deportivas. Poder observar y entender qué significa, cuál es su lógica, por qué caminos discurre ese evento deportivo.

Por otra parte puede afirmarse que aprendiendo el deporte se participa del conocimiento de la rica historia del mismo (particularmente una historia de juego) y pueden ser estimuladas una serie de capacidades y funciones humanas. Se participa a la vez, involuntariamente, de ciertos mecanismos sociales vinculados a la reproducción y transformación del orden institucionalizado y legitimado. (Torres Guerrero, 2004: 73 y ss)⁵⁵

2.2.2.5.- Enseñar a ser espectador, oyente, lector de deporte

El profesorado de Educación Física de los centros de Educación Secundaria debe tratar de que sus alumnos y alumnas desarrollen las capacidades que les permitan contemplar y disfrutar de los espectáculos deportivos, enjuiciando y valorando su calidad mediante sus propios criterios, establecidos en función de su conocimiento y de sus apreciaciones propias de lo que contemplan, de lo que escuchan en los medios y de lo que leen en la prensa deportiva. (Figueras Valero, 2008: 124)⁵⁶

⁵³ Torres Guerrero, J. (2004). Un Nuevo Marco Didáctico para el Deporte Educativo en la sociedad postmoderna. Del Romanticismo deportivo del XIX a Regreso al futuro del XXI. *En Actas del III Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. Dos Hermanas (Sevilla). Patronato Municipal de Deportes.

⁵⁴ Figueras Valero, F. J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁵⁵ Torres Guerrero, J. (2004). *Ibidem*

⁵⁶ Figueras Valero, F. J. (2008). *Ibidem*

Hoy es tarea de la Educación Deportiva, el enseñar al alumnado a ser un espectador, un lector, un oyente, que pueda comprender los sucesos de la cultura deportiva y tomar posición, por ejemplo de las situaciones de violencia en el deporte, de la calidad de los espectáculos deportivos, de las noticias deportivas o interesarse por los sucesos deportivos de la cultura social y no sólo de la cultura deportiva que la sociedad de consumo pone a disposición de la sociedad.

En esta línea será de interés educar en el alumnado la capacidad para identificar los intereses que se mueven alrededor del deporte profesional, los intereses que los diferentes medios de comunicación defienden y cómo tratan de que estos intereses prevalezcan en muchas ocasiones sobre el hecho deportivo. (Torres Guerrero, 2005: 127 y ss)⁵⁷

⁵⁷Torres Guerrero, J. (2005). Motivación y socialización en el deporte escolar. Nuevas perspectivas en la sociedad postmoderna. En Actas I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar. Fundación Deportiva Municipal. pp.113-147. Valencia.

3.- VALORES A TRANSMITIR DESDE EL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

No debemos de olvidar, que al tratar de contenidos que se refieren a valores, actitudes y normas, desde una propuesta curricular se pretende que los profesores programen y trabajen estos contenidos tanto como los demás, pretendiendo que este aprendizaje se produzca de forma planificada, que intervenga de forma interdisciplinar.
GEMA VILCHEZ BARROSO, 2007

Desde la Educación Física, dice Collado Fernández (2005:365)⁵⁸ “es posible educar en este sistema de valores. Para ello es necesario propiciar entre nuestros alumnos un ambiente relajado y entusiasta que genere seguridad personal, que suscite sentimientos positivos y que acoja el encuentro alegre con los compañeros”. Sin embargo, esta premisa, siendo necesaria, no es suficiente. No hemos de olvidar que la educación en valores, también en nuestra área curricular, se sustenta en las vivencias vinculadas a las interacciones sociales, en el diálogo constructivo y no exento de sentido crítico, en la búsqueda de medios para la superación de conflictos, en la reflexión y en la elaboración de significados personales.

Gutiérrez Sanmartín (1995)⁵⁹, en esta línea de pensamiento, señala:

..al tratar de educar y promocionar valores sociales y personales mediante la actividad física y el deporte, entendemos que este proceso debe realizarse a través de una intervención social general, en la que se tengan en cuenta los valores de la persona como individuo y del entorno en el que se desarrolla, los valores de la política educativa general, los valores de la política deportiva y los valores que transmiten los medios de comunicación social, aplicando un tratamiento interdisciplinario en el que, además de considerar cada uno de los sectores individualmente, se mantengan suficientes lazos de unión entre ellos como para que el conjunto aporte un resultado superior al de la suma de sus partes”.

Asumido este principio, podemos centrarnos en las aportaciones que la Educación Física hace a la educación en valores, actitudes y normas.

⁵⁸ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

⁵⁹ Gutiérrez Sanmartín, M. (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid: Gymnos.

Durante décadas, el currículo de nuestra área se ha basado en actividades de tipo competitivo que situaban el deporte en el último eslabón de la cadena de aprendizaje. También se ha atribuido, con frecuencia, a la actividad deportiva un alto valor en la formación moral. Ahora bien, a poco que profundicemos podemos concluir que la práctica del deporte, en particular, y de las actividades competitivas, en general, puede transmitir valores deseables y otros que no lo son tanto y, en última instancia, no constituye una forma de educación moral. Más bien puede ser entendida como un entorno en el que, como indica Devís Devís (1996)⁶⁰, *“el profesorado desarrolla su labor docente dentro de unos cauces éticos y el alumnado pone en práctica la moralidad en términos de un comportamiento responsable”* Y, sin duda, este modo de entender el juego de competición y el deporte está en la conciencia de los profesores/as de Educación Física. Así, lo señala Arnold (1991: 85)⁶¹:

...lo que con seguridad pretende lograr el profesor no es una forma pervertida y degenerada de competitividad interesada por demostrar la superioridad y por ganar a cualquier precio, sino conseguir que sea un “buen juego”, de modo que todos los jugadores puedan beneficiarse y disfrutar [...]. A la hora de observar el modo en que se desarrolla, un buen profesor se interesa por lograr que los chicos entiendan y se sometan gustosos a las reglas, se acomoden a su espíritu y adquieran cualidades admiradas como el coraje y la determinación, así como también que se comporten de una manera amistosa y deportiva.

La aceptación del reto que supone oponerse a los demás sin que ello derive en actitudes de menosprecio o rivalidad, el respeto a las normas o la aceptación del hecho de ganar o perder son, pues, algunas de las actitudes que se vinculan con valores como la deportividad o el juego limpio y que se pueden desarrollar a través de deportes y actividades de competición.

⁶⁰ Devís Devís, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum-Investigación y desarrollo curricular*. Madrid. Visor.

⁶¹ Arnold, Peter J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid. Morata.

3.1.- LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DE JUEGOS Y DEPORTES EN LA E.S.O.

Uno de los modelos para adquirir y transmitir valores es la propuesta de la educación moral como construcción de la personalidad moral. Se trata de un enfoque que surge especialmente desde la pedagogía y la finalidad última que se plantea es dar respuesta a los interrogantes habituales que surgen en la práctica educativa diaria de cómo educar moralmente, desde qué supuestos y para qué objetivos, con qué valores y mediante cuáles procedimientos.

JUAN A. TORRES CAMPOS, 2008

Siguiendo a Osorio (2002)⁶², podemos decir que se ha venido planteando dos líneas teóricas para el fomento de valores a través a de la actividad físico-deportiva: la teoría del aprendizaje social y la teoría del desarrollo estructural. Tradicionalmente se ha venido aplicando la primera de ellas, aunque la segunda ofrece mayores perspectivas de futuro. La teoría del aprendizaje social representada por Piaget (1965)⁶³, Kohlberg (1969)⁶⁴ y Haan (1993)⁶⁵, apuestan por un desarrollo moral, en donde el proceso de aprendizaje queda influenciado por unas experiencias razonablemente estructuradas que dan lugar a un avance progresivo, de estadio a estadio. Su estructura consta de cinco pasos a seguir: identificación y definición de valores a fomentar, establecimiento de un programa adecuado (currículum, progresión escalonada de objetivos y actividades), reconsideración o evaluación del programa y obtención de conclusiones. Pero al hablar de los valores que la práctica deportiva puede transmitir debemos diferenciar entre los valores intrínsecos y extrínsecos del deporte.

A. Los **valores intrínsecos** a la práctica deportiva son aquello que el alumno /a va a “*experimental*” contingentemente a la realización de la misma.

⁶² Osorio, D. (2002) la educación en valores a través de las actividades físico. *Lecturas: educación física y deportes*. Revista digital. Año 8. Nº 50. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd50/valores.htm>. (Consulta: 8 de Agosto de 2008).

⁶³ Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child*. New York: Free Press.

⁶⁴ Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence. The cognitive-development al approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand- McNally.

⁶⁵ Haan, N. (1983). An interactional modality of everyday life. In N. Haan, R. Bellah, P. Ravinow y W. Sulliva (Eds.), *Social science as moral inquiry*. New York: Columbia University Press.

Según Devís (1993: 142)⁶⁶, generalmente estos valores se consideran que son los verdaderamente educativos.

Para Seriuolo (1995)⁶⁷, los valores intrínsecos que configuran la práctica deportiva son tres: el agonístico, el lúdico y el eronístico.

- **El valor agonístico:** es el que confiere la intencionalidad competitiva, la lucha contra algo o contra alguien, que puede ser uno mismo.

Debemos ser conscientes en todo momento que la competición es el aspecto que más atrae al alumno /a al realizar un juego o al practicar un deporte, por tanto no debemos privarlos de este aspecto en ningún momento.

A este respecto, Hernández Moreno (1989)⁶⁸ dice que *“competir es una conducta humana que, por sí misma, no debe ser considerada como buena o mala, es el uso y orientación de la misma, la que le puede dar uno u otro carácter”*.

- **El valor lúdico:** hace referencia al hecho de realizar una actividad físico-deportiva por el simple hecho de divertirse. Este valor añade la voluntariedad en la participación. En definitiva, *“no se trata de ganar, se trata de pasarlo bien y de una forma más o menos organizada”* (Seriuolo, 1995: 66)⁶⁹. El valor lúdico de la actividad física es un inestimable recurso para favorecer los aprendizajes de los alumnos. Es, gracias a este cambio en la ideología educativa, como se ha transformado lo que antes era una preocupación por informar en lo que ahora se ha dado en llamar preocupación por formar. Ya, por fin, se tiene en cuenta a ese gran ser humano, tan olvidado del proceso educativo a lo largo de toda la historia, llamado discente. Reconocemos cuáles son sus intereses, sus expectativas, sus motivaciones, sus experiencias,... en fin, lo *“reconocemos”* (en todo el sentido de la palabra) y esto es un adelanto para la práctica de la actividad física y el deporte (y en general para toda la educación), puesto que es gracias a este valor, en el cual los niños se divierten, como además aprenden. Se trata en definitiva de aprender a jugar y de aprender jugando. Al fin y al cabo, el comportamiento lúdico es uno de los primeros que se empieza a manifestar en el hombre desde su infancia (y por tanto uno de los más puros; la competitividad se

⁶⁶ Devís Devís, J. (1993). Educación física deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular. Madrid. VISOR DIS. S.A.

⁶⁷ Seriuolo Vargas, F. (1995). Valores educativos del deporte. En Blázquez Sánchez, Domingo (coord.). *El deporte escolar y la iniciación deportiva*. Zaragoza. INDE Publicaciones.

⁶⁸ Hernández Moreno, J. (1989). La delimitación del concepto deporte y su agonismo en la sociedad de nuestro tiempo. *Apuntes: Educación Física y Deportes* (16-17), 76-80.

⁶⁹ Seriuolo Vargas, F. (1995). *Ibidem*.

empieza a desarrollar mucho después), por eso es importante potenciar todas aquellas actividades que tiendan a su conservación y explotación, como lo ha tratado Huzinga.

- **El valor eronístico o hedonístico:** hace referencia a la práctica deportiva simplemente por el placer de realizarla. El hedonismo hace referencia al estado que experimenta el sujeto que realiza la actividad. Ya Aristóteles consideraba como uno de los principios de la actividad física la enexia (o bienestar deportivo) donde el placer de su realización está presente en toda acción. Practicamos un deporte por el mero hecho del placer que sentimos cuando lo estamos realizando. Es ese estado catártico en el que nos sentimos inmersos cuando hacemos deporte es el origen de que en muchos casos nos decidamos por uno u otro deporte.

Gómez Rijo (2001)⁷⁰ hace referencia a un cuarto valor denominado higiénico.

- **El valor higiénico:** hace referencia al beneficio que aporta la actividad física al ser humano. La actividad física mejora la salud, el estado físico, previene enfermedades, etc...

B. Los **valores extrínsecos** a la práctica deportiva son aquellos que le podemos atribuir a la propia práctica deportiva, los que podemos potenciar en el alumnado.

En el fomento de los valores extrínsecos es donde nos toca trabajar a todos aquellos que estemos inmersos en el contexto del deporte escolar. Son numerosos los autores que están investigando sobre este tema. A este respecto, Cruz y col. (1991)⁷¹, realizan un trabajo de investigación por encargo del Consejo Superior de Deportes y la Real Federación Española de Fútbol, en el que se entrevistaron a 66 futbolistas de entre 12 y 16 años, con el objetivo de estudiar los valores que propician tres tipos de conductas:

- Conductas instrumentales, hacer una falta en beneficio de tu equipo.
- Conductas agresivas hacia un contrario.
- Conductas altruistas o prosociales.

⁷⁰ Gómez Rijo, A. (2001). Deporte y moral: los valores educativos del deporte escolar. *Lecturas: educación física y deportes*. Revista digital. Año 6. Nº 31. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd31/valores.htm>. (Consulta: 25 Agosto 2008)

⁷¹ Cruz, J.; Boixadós, M.; Valiente, L.; Ruiz, A.; Arbona, P.; Molons, Z.; Call, J.; Berbell, G. y Capdevilla, LL. (1991). Identificación de valores relevantes en jugadores jóvenes de fútbol. *Revista de identificación y documentación sobre las CC. de la E.F. y del Deporte*, (19), 80-99.

Dentro de los valores expresados por los futbolistas que intervinieron en dicha investigación, destacamos los que aparecen en el siguiente cuadro:

VALORES EDUCATIVOS	
Mostrar habilidades	Obediencia
Ganar – Victoria	Preocupación por los otros
Utilidad	Imagen Social
Diversión en el Juego	Conformidad
Cohesión de Grupo	Equidad
Mantenimiento de Contrato	Responsabilidad Social
Deportividad	

Cuadro 3.1.a: Valores expresados por futbolistas de 12 a 16 años. (Cruz, 1991).

Siguiendo la misma línea, Lee (1993)⁷², realiza un proyecto encargado por el Consejo de Europa, en el que trata de identificar los valores que los niños entre 12 y 16 años consideran importantes en el deporte. El estudio se llevó a cabo con un total de 87 niños, de los cuales 60 eran futbolistas y el resto tenistas, dentro de los valores expresados destacamos los siguientes:

VALORES EDUCATIVOS	
Aceptación	Buen Juego
Logro	Salud y forma física
Interés	Obesidad
Compañerismo	Imagen pública
Conformidad	Deportividad
Perseverancia	Autoactualización
Compromiso	Mostrar habilidades
Equidad	Cohesión de grupo
Imparcialidad	Triunfo

Cuadro 3.1.b: Valores expresados por futbolistas y tenistas de 12 a 16 años. (Lee, 1993).

⁷² Lee, M. J. (1993). Moral development and children's sporting values. In Whitehead (eds.). *Development issues in children's sport and physical education* (pp 30-42). Institute for the study of children in sport.

Guerra y Pintor Díaz (2002)⁷³, tras analizar la actitud de los alumnos, observan que éstos carecen de actitud crítica en las clases de Educación Física, baja aceptación de los contenidos teóricos y actitud irrespetuosa, entre otros aspectos, plantean la aplicación de un programa en Educación Física en el que se fomenta el aprendizaje cooperativo. Para ello proponen una organización basada en microgrupo. Partiendo de situaciones – problemas, proponen una serie de valores intrínsecamente relacionados ellas:

VALORES EDUCATIVOS
Juicio crítico
Responsabilidad
Cooperación
Respeto, Tolerancia
Superación
Competición

Cuadro 3.1.c: Valores intrínsecos en la actividad física (Guerra y Pintor Díaz, 2002)

Álamo, Amador y Pintor Díaz (2002)⁷⁴, plantean que la función educativa del deporte, además del trabajo técnico-táctico y del desarrollo de las cualidades físicas de los alumnos, debe incidir en la adquisición de unos hábitos, valores y actitudes positivos. Para ello exponen una serie de valores que pueden trabajarse a través del deporte escolar.

⁷³ Guerra, G. y Pintor, P. (2002). Educar en valores a través de la Educación Física: aplicación de un programa en educación secundaria. *Lecturas: Educación Física y deportes*. Revista digital. Año 8. Nº 54. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd54/educar.htm>. (Consulta: 8 de Agosto de 2008).

⁷⁴ Álamo, J. M.; Amador, F. y Pintor Díaz, P. (2002). Función social del deporte escolar. El entrenador del deporte escolar. *Lecturas: educación física y deportes*. Revista digital. Año 8, 45. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd45/escolar.htm>. (Consulta: 10 de Agosto de 2008).

VALORES DEL DEPORTE EDUCATIVO
Medio de socialización
Solidaridad y tolerancia
Respeto a las normas, árbitros, contrarios
Diálogo como capacidad básica
Fomento de la cooperación

Cuadro 3.1.d: Valores que podemos fomentar a través del deporte escolar según Álamo, J. M.; Amador, F.; Pintor Díaz (2002)

3.2.- VALORES PRESENTES EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

Se trata de ofrecer al alumnado un ambiente y un contexto donde realmente lo que a nivel teórico indica la transversalidad, se cumpla y se lleve a la práctica ofreciendo de este modo una alternativa de actuación y una salida real ante las injusticias, desigualdades, abusos, etc. existentes en la sociedad actual.

M^a PERLA MORENO ARROYO

Una vez analizado el currículo de Educación Física en el primer nivel de concreción curricular (LOE, LEA y Real Decreto 1631/2006) hemos concretado en un total de 12 valores, que se muestran a continuación en la siguiente tabla, y que han sido utilizados en los distintos procedimientos para obtener información empleados en esta investigación:

Respeto	Responsabilidad	Autoestima
Afán de superación	Deportividad	Compañerismo
Solidaridad	Tolerancia	Igualdad - Justicia
Esfuerzo	Colaboración - cooperación	Salud

- ❖ **Respeto:** el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2001)⁷⁵ lo define como “*el sentimiento que lleva a reconocer los derechos, la dignidad, decoro de una persona o de una cosa y a abstenerse de ofenderlos*”. Es pues base de toda convivencia en sociedad, y va a contener diferentes prismas, respeto a uno mismo, respeto a los demás, etc.

⁷⁵ Real Academia Española de la Lengua (2001). Disponible en: <http://rae.es>

Torres Campos (2008: 172)⁷⁶ considera que el respeto es la base de toda convivencia en sociedad. Las leyes, los reglamentos y las normas establecen las reglas básicas de lo que debemos respetar, para convivir, para compartir. Es optar por la integridad que exige una capacidad de asumir nuestros propios errores en vez de justificarlos y saber reaccionar ante ellos. Aceptarse no es lo mismo que resignarse. El principio de la aceptación es no convertirse uno mismo en el adversario de la propia existencia. Aceptarse no es gustarse más, ni tolerarse, ni admirarse sino ser consciente sin juicios críticos, ni condena, es en definitiva la necesidad de encajar nuestra imagen real e ideal como garantía de nuestra propia aceptación.

❖ **Responsabilidad:** procede de latín *respondere*, responder, que referido a “actos” significa que se asumen como autor. En sentido amplio, la responsabilidad sería “*la madurez psicológica de una persona que la hace apta para realizar adecuadamente una tarea determinada y capaz de tomar las decisiones pertinentes*”. Collado Fernández (2005: 348)⁷⁷. Es decir, tener consciencia en lo que se hace, tener cuidado y atención en lo que se hace o se dice.

Se trata en definitiva, dice González Ramírez (2002: 38)⁷⁸ de crear personas responsables, y esto es como descubrir el mundo de las causas y los efectos. Una sociedad tiene su propia mentalidad y forma de vivir. Una sociedad sana es saludable y muestra continuamente su alegría de vivir, si los seres que la forman asumen con responsabilidad sus propios actos.

⁷⁶ Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

⁷⁷ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Este autor considera que educar en la responsabilidad lleva a desarrollar una constelación de valores: autoestima, sinceridad, perseverancia, iniciativa, fortaleza, generosidad, respeto, confianza, lealtad. Esto, a su vez, nos conduce a reconocer las dos vertientes que están implicadas en el sentido de la responsabilidad: la individual y la colectiva. No sólo reconocemos y aceptamos las consecuencias de nuestros propios actos, sino también influimos en las decisiones de un conjunto de personas y somos capaces de responder por las que toma el grupo al que pertenecemos. Toda educación tiene que tener por objetivo formar personas honestas, con convicciones profundas, fundamentadas en valores. La responsabilidad personal es muy importante para todos, pequeños y grandes. La fuerza del educador está en su manera de hacer, en el optimismo con que afronta las dificultades, en la madurez con que toma las decisiones, en no detenerse nunca para llegar a su mejora humana y, sobre todo, en la respuesta que da a sus deberes familiares, profesionales y sociales.

⁷⁸ González Ramírez, M. (2002). *La competitividad entre los niños*. Barcelona: Edimat Libros.

- ❖ **Autoestima:** siguiendo a Marsellach Umbert (2003: 4)⁷⁹ la vamos a definir como *“el concepto que tenemos de nuestra valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo durante nuestra vida”*. En definitiva, podemos decir que sería el autoconcepto que tenemos, el cual se va formando en base a nuestras vivencias, a nuestro amor propio y a nuestra capacidad de valía que nosotros mismos nos atribuimos. Briggs (1986: 21)⁸⁰ la entiende como *“la disposición a considerarse competente frente a los desafíos básicos de la vida y sentirse merecedor de la felicidad. Tener una alta autoestima es sentirse confiadamente apto para la vida, es decir, competente y merecedor; tener una baja autoestima es sentirse inapropiado para la vida”*.

- ❖ **Afán de superación:** podemos definirlo como la capacidad de esforzarse y de mejorar, que en palabras de Sócrates es *“la forma más grandiosa de vivir honorablemente en este mundo es ser lo que pretendemos ser”*. Es decir, pretender algo y esforzarse por ello, es por tanto un hábito educable, superación que recae en gran parte en la comprensión intelectual del rendimiento de la aplicación del esfuerzo. Dominar cualquier habilidad, sea manual o intelectual, exige el esfuerzo de la voluntad para reiterar la dedicación de forma directa a dicha tarea. El afán de superación es el valor que motiva a la persona a perfeccionarse a sí misma, en lo humano, espiritual, profesional y económico, venciendo los obstáculos y dificultades que se presenten, desarrollando la capacidad de hacer mayores esfuerzos para lograr cada objetivo que se proponga.

- ❖ **Deportividad:** o fair play, lo podemos definir como una parte del respeto, respeto a las reglas del juego, pero sería una visión simple ya que conlleva otros aspectos como amistad, respeto al adversario, espíritu deportivo, etc. Siguiendo a Collado Fernández. (2005: 352)⁸¹ lo vamos a definir como *“un comportamiento, un modo de pensar y una actitud favorable a la lucha contra la trampa y el engaño. Es una concepción del deporte que trasciende del puro cumplimiento de las reglas deportivas para situarse en un entorno de respeto, consideración*

⁷⁹ Marsellach Umbert, G. (2003). *La autoestima*. Disponible en: <http://www.ciudadfutura.com/psico>. Consulta: 11 de Agosto de 2008.

⁸⁰ Briggs, D. C. (1986). *El niño feliz*. Barcelona: Editorial Gedisa.

⁸¹ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

del adversario, superando posiciones ordenancistas a favor de una serie de comportamientos que tengan el sello propio de quienes aceptan el compromiso de ser deportivos. Es ante todo un principio positivo". La sociedad se enriquece con la práctica deportiva y con lo que la misma supone de fomento de los valores de la personalidad más elevados a la vez que con el intercambio personal y social que el mismo supone. El deporte ayuda a conocerse mejor, a expresarse y a desarrollarse en un entorno social en el que se valore la salud y el bienestar.⁸²

- ❖ **Compañerismo:** unión entre compañeros/as, especificando, tal y como la define la Real Academia de la Lengua Española (2001)⁸³ en que es el *"vínculo y relación amistosa que existe entre compañeros/as"*. Como vemos se habla entonces también de una amistad, la que podemos definir según Laín Entralgo como *"la amistad es una comunicación entre dos personas, en la cual, para el bien mutuo de éstas, se realiza y perfecciona la naturaleza humana"*. En base a lo expuesto, mencionar la cita de José Narosky *"compañerismo no es siempre amistad; pero amistad siempre es compañerismo"*. El compañerismo como clima de armonía implica renuncia a cuestiones personales y exige y supone al mismo tiempo tolerancia, humildad, alegría en el triunfo y condescendencia y buena dosis de paciencia en el fracaso, en el deporte siempre tan relativo. Rodríguez Chillón (1999: 73)⁸⁴ considera que el deseo de ayudar y colaborar con otros, hará que nuestras limitaciones humanas, que nos hacen seres llenos de imperfecciones, mejoren y disminuyan por el deseo de convivencia como fruto de la consciente voluntad de unión común y respeto a las opiniones y actitudes de los demás.

- ❖ **Tolerancia:** del latín *tolerare* (sostener, soportar), es una noción que define el grado de aceptación frente a un elemento contrario a una regla moral, civil o física. Más generalmente, define la capacidad de un individuo de aceptar una cosa con la que no está de acuerdo. Y por

⁸² Extracto del Código Ético del Consejo Superior de Deportes. Para fomentar, impulsar y contribuir a la realización de estos fines y valores, el Consejo Superior de Deportes ha elaborado un Código Ético a fin de conseguir que se establezcan nuevas pautas de conducta y comportamiento de los estamentos participantes en el mundo del deporte, entidades, clubes, deportistas, técnicos y dirigentes deportivos. El Código parte de la consideración de que el comportamiento ético es esencial tanto en la actividad como en la gestión deportiva. Dicho comportamiento permite encauzar la rivalidad y la controversia deportiva desde unas pautas diferentes y socialmente aceptables que puedan producir ejemplaridad frente a otras formas de relación social.

⁸³ Real Academia Española de la Lengua (2001). Disponible en: <http://rae.es>

⁸⁴ Rodríguez Chillón, G. (1999). *Los valores en la Educación Infantil*. Madrid: La Muralla.

extensión moderna, la actitud de un individuo frente a lo que es diferente de sus valores. En definitiva, *saber aceptar a los demás tal y como son*. El concepto de Pluralidad, es decir, de las diferencias de ideas y posturas respecto de algún tema, o de la vida misma. La pluralidad enriquece en la medida en la que hay más elementos para formar una cultura. La pluralidad cultural nos permite adoptar costumbres y tradiciones de otros pueblos, y hacerlos nuestros.

Así es como llegamos al concepto de intolerancia, es decir el no tolerar. Fácilmente, ante alguien que no piensa, no actúa, no vive o no cree como nosotros podemos adoptar una actitud agresiva. Esta actitud, cuando es tomada en contra de nuestras ideas se percibe como un atropello a uno de nuestros valores fundamentales: la libertad. La intolerancia puede ser tan opresiva, que haga prácticamente imposible la convivencia humana. ⁽⁸⁵⁾

❖ **Solidaridad:** tener en consideración a los demás. En palabras de Galeano *“la caridad es humillante porque se ejerce desde verticalmente y desde arriba; la solidaridad es horizontal e implica respeto mutuo”*. Es pues este concepto de solidaridad al que estamos haciendo referencia, al respeto mutuo, a la consideración del compañero/a, adversario/a etc y demás situaciones dinámicas que se nos presentan en las prácticas deportivas. Ser solidarios/as pero a nivel horizontal. Solidaridad significa unirse circunstancialmente a la causa de otros, es ayudar, colaborar o cooperar con las demás personas para conseguir un fin común. Es un valor necesario para acondicionar la existencia humana. Todas las personas necesitan de los demás, por lo tanto es importante aplicar este valor para hacer del mundo un lugar más habitable y más digno.

La solidaridad es una actitud personal, una disposición constante y perpetua de tomar responsabilidad por las necesidades ajenas. La solidaridad social consiste en colaborar de manera desinteresada con el bien común. Hay actos de solidaridad que son específicamente obligatorios. Incluso existen actos en contra de la solidaridad que pueden ser castigados. Entendemos, por ejemplo, que el cumplir las leyes son un acto solidario, porque sabemos que cumpliéndolas favorecemos el orden social, la observancia de dichas leyes y, por lo tanto, el bien común.

⁸⁵ Encuentra Networks (2006). Disponible en: <http://www.EncuentraNetworkselqueencuentra.Com>. Consulta: 9 de Agosto de 2008.

- ❖ **Igualdad – Justicia:** con este valor nos estamos refiriendo a una situación social, según la cual las personas tienen las mismas oportunidades o derechos en algún aspecto. Reconocer a todos con los mismos derechos. Hablar de justicia es hablar de uno de ejes fundamentales de cualquier sociedad, así como de uno de los modos de relación básicos entre los individuos. El concepto de justicia, no puede ser abordado con solvencia teórica, sin antes abordar algunos conceptos que nos acerquen a él.

La equidad, es un concepto, que nos puede ayudar a situarnos en el significado de la justicia. La equidad, desde el punto de vista de lo justo, sería que la gente dispusiera de las mismas oportunidades ante las mismas necesidades. En referencia a este concepto, se podría decir que consiste en ser *“igual para los iguales y desigual para los desiguales”*.

Este concepto que introducimos, el de igualdad, es un concepto importante si lo relacionamos con la justicia. La igualdad ética es una igualdad en la dignidad y por lo tanto, una igualdad en las exigencias para el respeto a las personas. Esto sería el centro de todas las reflexiones acerca del bien y por lo tanto de la felicidad.

Generalmente es admitido que valores como la libertad, la justicia, la paz, el respeto o la solidaridad tienen un carácter universal; de manera que además de considerarse indispensables, se constituyen en los pilares básicos de todas las sociedades democráticas.

- ❖ **Esfuerzo:** capacidad de involucrarse en las actividades, empleando energía y superando dificultades. Podemos expresar este concepto parafraseando a Mahatma Gandhi, quien dice *“nuestra recompensa se encuentra en el esfuerzo y no en el resultado. Un esfuerzo total es una victoria completa”*. Es decir, en el proceso, no el producto, y el proceso supone esfuerzo, esfuerzo de mejora, de comportamiento, de actitud, etc. No hay esfuerzo si no hay motivo. Sin Motivación es imposible que alguien luche por una meta. Sin una meta, sin un objetivo... no existe el movimiento.

Será de la motivación de donde surja la disposición para el esfuerzo. Detrás de cada actividad que realizamos siempre hay una motivación que actúa como el motor que nos va a permitir realizar el esfuerzo necesario para alcanzar las metas. Por tanto, es básico conocer, aplicar y generar las motivaciones que impulsan al niño, para lo que se deberá conocer y escuchar al alumnado entrenándoles en la capacidad de motivarse a sí mismos.

- ❖ **Colaboración–cooperación:** trabajar con otras personas para conseguir un mismo fin, objetivo. Se refiere abstractamente a todo proceso donde se involucre el trabajo de varias personas en conjunto, colaborar, cooperar por una meta en común. Rodríguez Chillón (1999)⁸⁶ nos hace una diferencia de ambos términos de la siguiente manera:
 - La *colaboración* es una filosofía de la interacción y un estilo de vida personal en el cual los individuos son responsables de sus acciones, incluyendo el aprender y respetar las capacidades y las contribuciones de sus iguales; la *cooperación* es una estructura de interacción didáctica diseñada para facilitar la realización de un producto final específico o una meta en personas que trabajan juntas en grupo.
 - En otras palabras, la colaboración es la suma de individuos que se unen para llegar a un fin; y la cooperación es la necesidad de interactuar con el individuo para llegar a un fin.

- ❖ **Salud:** la podemos entender dice Salleras (1985)⁸⁷ como “*el nivel más alto posible de bienestar físico, psicológico y social, y de capacidad funcional, que permitan los factores sociales en lo que vive inmerso el individuo y la colectividad*”. Y quizás la siguiente cita de Marcos Becerro y cols. (1995)⁸⁸, refleje muy bien el valor de la Salud: “*la salud es un bien, el cual suele ser poco apreciado hasta que se pierde, pero muy deseado cuando se carece de él*”. Por tanto, la podemos entender como la responsabilidad individual y social de conservar la salud y prevenir determinadas enfermedades, desarrollando hábitos y actitudes adecuadas.

⁸⁶ Rodríguez Chillón, G. (1999). *Los valores en la Educación Infantil*. Madrid: La Muralla.

⁸⁷ Salleras, L. (1991). La salud y sus determinantes. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, N° 118-119, 1991 (Ejemplar dedicado a: Sociedad urbana y salud: nuevas ideas y planteamientos), pags. 32-38.

⁸⁸ Marcos Becerro, J.F., Frontera W. y Santonja R. (1995). *La Salud y la actividad física en las personas mayores. Tomos I y II*. Madrid: Ed. R. Santonja.

CAPÍTULO III

TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL JUEGO Y EL DEPORTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. INVESTIGACIONES RELEVANTES



SUMARIO DEL CAPÍTULO III

TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL JUEGO Y EL DEPORTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. INVESTIGACIONES RELEVANTES

1.- TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL JUEGO Y EL DEPORTE COMO PROCEDIMIENTO Y COMO CONTENIDO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

1.1.- TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL JUEGO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

1.1.1.- Consideraciones Didácticas Generales

1.1.2.- Consideraciones Didácticas Específicas

1.2.- EL JUEGO PREDEPORTIVO: EL TRANSITO DEL JUEGO AL DEPORTE

1.2.1.- Conceptualizando el Juego Predeportivo

1.2.2.- Diferencia entre juego simple, predeporte y deporte

1.2.3.- Consideraciones didácticas para la aplicación del juego predeportivo

1.3.- TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL DEPORTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

1.3.1.- El proceso de Iniciación deportiva

1.3.2.- Planteamientos didácticos para la Enseñanza del Deporte

1.3.3.- Modelos de Enseñanza deportiva

1.3.3.1.- Los Modelos Tradicionales de Enseñanza del Deporte

1.3.3.1.1.- El Modelo Tradicional Técnico

1.3.3.1.2.- El Modelo Vertical alternativo (centrado en el juego)

1.3.3.2.- Modelos Horizontales de Iniciación Deportiva

1.3.3.2.1.- Modelo horizontal estructural-funcionalista

1.3.3.2.2.- Modelo Horizontal Comprensivo

2.- INVESTIGACIONES RELEVANTES EN EL CAMPO DEL JUEGO Y EL DEPORTE COMO CONTENIDOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA RELACIONADAS CON NUESTRA INVESTIGACIÓN

2.1.- INVESTIGACIÓN SOBRE LOS MOTIVOS POR LOS QUE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PRACTICAN DEPORTE. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

2.2.- INTERESES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA

2.3.- PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA EDUCAR EN VALORES A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

2.4.- TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA BASADO EN EL JUEGO MOTOR, EN UN GRUPO DE ALUMNOS Y ALUMNAS DE PRIMERO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

2.5.- ACTITUDES DE LOS ALUMNOS HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS PROFESORES

2.6.- EL INTERÉS DEL ALUMNADO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA

2.7.- PERFIL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS PROFESORES DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO

2.8.- ACTITUDES Y MOTIVACIONES HACIA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO DEPORTIVA Y EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEL ALUMNADO DE LA PROVINCIA DE GRANADA AL FINALIZAR LA ESO.

2.9.- TRATAMIENTO DEL DEPORTE DENTRO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA PROVINCIA DE HUELVA

2.10.- CARACTERÍSTICAS DE LA DEMANDA FÍSICO-DEPORTIVA DEL ALUMNADO ALMERIENSE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA

1.- TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL JUEGO Y EL DEPORTE COMO PROCEDIMIENTO Y COMO CONTENIDO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Conocer y realizar actividades deportivas y recreativas individuales, colectivas y de adversario, aplicando los fundamentos reglamentarios técnicos y tácticos en situaciones de juego, con progresiva autonomía en su ejecución.

REAL DECRETO 1631/2006

En la legislación educativa analizada en el Capítulo II, hemos comprobado como de forma general se reconoce el valor del juego y el deporte, como las formas más comunes de entender la actividad física, así como de su importancia para el fomento de actitudes positivas en el alumnado, especialmente en cuanto a la aceptación de roles, reglas y del trabajo en cooperación, en diferentes espacios y tiempos de actuación.

El comienzo de la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria constituye un período de transición en el que el dominio de las capacidades motrices y la prácticas deportiva deben perseguir la mejora de habilidades y actitudes, de la misma manera hay que insistir en que el juego favorece la asimilación de reglas, aceptación de roles, participación en situaciones que exigen la cooperación-competencia y el desarrollo de las estrategias del grupo.

Entender el "*juego y el deporte como contenido*", dice Torres Guerrero y cols. (1994: 11)¹ será plantearse el aprendizaje por parte del alumnado de las diversas actividades que les propongamos, así como la utilización de estas actividades para la consecución de objetivos relacionados con su carácter lúdico, buscando ante todo el placer que produce su práctica y utilizando el mismo para alcanzar fines más relacionados con aspectos afectivos y sociales que motrices; en esta línea podremos utilizar toda la gama de juegos populares, tradicionales, alternativos, así como deportes convencionales o alternativos en sus diferentes propuestas de práctica. Sin embargo, desde otra perspectiva, las actividades lúdicas no tienen que derivar necesariamente en aprendizajes deportivos, sino

¹ Torres Guerrero, J; Rivera García, E; Arráez Martínez, J. M; López Sánchez, J. M. y Merino Díaz, J. A. (1994). *Las actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.

que tienen sentido en sí, y favorecen la exploración corporal, las relaciones con los demás y el disfrute creativo del ocio.

Los Juegos y Deportes en cualquiera de sus versiones, son un buen medio para que el alumnado conozca y acepte sus limitaciones, para saber adaptar los esfuerzos físicos a sus características. Esto, supone asimismo, la posibilidad de lograr una adecuación del rol personal en los distintos grupos y equipos, poniendo al servicio de las actividades colectivas su máxima participación, aceptando su propio trabajo y el de los demás como elemento integrador y nunca como marginación.

La base de toda Actividad Física Organizada, la constituyen las personas que se unen y el pacto que se realiza entre ellas para marcar los límites de la acción a desarrollar. Dependiendo de cómo se realicen los agrupamientos y del tipo de relaciones que se den, podremos construir diferentes tipos de actividad.

García Monge (1992)² considera que si el profesorado conoce los rasgos y elementos estructurales del juego y el deporte como actividades físicas organizadas, podremos aprovecharnos de ellos, y utilizándolos todos, enriquecer notablemente el desarrollo equilibrado de los factores relacionales de cada alumno/a.

² García Monge, A. (1992). *Proyecto docente en Didáctica de las Actividades físicas Organizadas*. Palencia. Escuela de Formación de Profesorado de E.G.B.

1.1.- TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL JUEGO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

El juego utilizado en el contexto educativo propicia el aprendizaje, esta presente de un modo muy especial en los aprendizajes que realizan los niños durante los primeros años de vida. Pero su potencialidad como fuente de aprendizaje se mantiene a lo largo de toda ella.
JOSEPH M^a ALLUE. (1998)

Para la aplicación correcta de los diferentes tipos de juego que conforman lo que hemos denominado “*el juego como contenido en Educación Secundaria*” es imprescindible tener en cuenta diversos factores que van a marcar la puesta en acción de la actividad: edad, género, número de participantes, material de que se dispone, instalaciones etc. y sobre todo es necesario destacar el que la elección de uno u otro juego viene condicionado por los objetivos marcados en el diseño curricular de Educación Física.

En este primer ciclo de la ESO el juego tendrá una relevancia distinta de la que ha tenido en Primaria y se enfocará bajo una perspectiva específica en función sobre todo de características del grupo de clase.

1.1.1.- Consideraciones Didácticas Generales

Con carácter general y siempre que utilicemos el juego como contenido, este debe ser:

- Fácil de comprender.
- Reglas sencillas.
- Enfocados a que realicen los gestos o movimientos que el profesorado desea que ejecuten en función de nuestros objetivos.

Para llevar a la práctica los juegos en la sesión de Educación Física, debemos tener en cuenta en opinión de Torres Guerrero y cols. (1994: 69 y ss)³:

³ Torres Guerrero, J; Arráez Martínez, J. M; Rivera García, E; Merino Díaz, J. A. y López Sánchez, J. M. (1994). *Actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo´s.

- Los Objetivos: que tengamos en cada momento de acuerdo, con los diferentes estadios evolutivos del alumnado a los que van dirigidas nuestras sesiones. Los juegos de deben ajustar en todo momento a la evolución del niño/a y a los objetivos que perseguimos.
- El número de alumnos: del grupo o clase, que nos condicionará tanto el desarrollo y organización de la sesión, como el empleo de los juegos.
- El terreno de juego: aunque en principio, cualquier espacio parece indicado para desarrollar la sesión de juegos, son necesarias unas condiciones mínimas: una superficie libre de obstáculos y suelo lo menos agresivo posible para evitar accidentes, y debe ser lo suficientemente grande que permita a todos el alumnado del grupo o clase, la realización de actividades lúdicas. De todas formas, el terreno de juego siempre nos viene impuesto por el entorno (espacios físicos del centro), con pocas posibilidades de variarlo, por lo que el profesorado habrá de desplegar su imaginación, para organizar un buen número de recursos, para adaptar los juegos al espacio disponible.
- El material didáctico: aunque la mayoría de los centros, no disponen de un repertorio amplio de material, tampoco para el desarrollo de la sesión de juegos, es necesario un material costoso, a modo de información nos podríamos remitir a un material mínimo compuesto por: pelotas de diferentes medidas, consistencia y colores. Cuerdas de diferentes grosores, longitudes...; Picas o palos; Pañuelos o cintas de diferentes colores; Gomas elásticas; Aros, colchonetas, bancos suecos... Y todo el material que podríamos improvisar sobre la marcha: tacos de gomaespuma, neumáticos, zancos, cajas de diferentes tamaños...

La utilización de los juegos, presentan algunos problemas que debemos tener en cuenta a la hora de su empleo en el planteamiento educativo:

- Se dan exclusiones mientras se desarrolla la actividad.
- Incluyen algunos aspectos que facilitan la marginación de los participantes de bajo nivel.
- Se valora el enfrentamiento, la oposición y sólo se tienen en cuenta los resultados.
- No se favorece la relación de solidaridad entre todos los participantes.
- Potencian las formas de excesivo comportamiento competitivo.

Para evitar las exclusiones debemos modificar las acciones o introducir variantes en las que se puedan repescar los excluidos y puedan seguir participando, y así evitar este grave problema (⁴).

El carácter competitivo no se puede apartar del juego, la competencia asegura la motivación del participante; si no existiera dejaría de interesarle. El problema radica en la excesiva competencia, debemos introducir variantes, nuevas reglas, para que la competencia, sea un instrumento para educar. Debemos utilizar juegos, en los que se fomenten las formas de relación y acción, que rompan con las formas del enfrentamiento tradicional.

1.1.2.- Consideraciones Didácticas Específicas

La presentación del juego, es de gran importancia para quien tenga que ejecutarlo y de ello depende en gran medida su éxito o su fracaso:

- Recomendaciones antes del inicio:
 - Conseguir un ambiente de silencio general.
 - Intentar acaparar la atención de todos los niños.
 - Hablar alto, despacio y con naturalidad.
 - Utilizar esquemas y/o ejemplos que favorezcan la total comprensión, utilizando si es preciso la demostración.
 - Ser breve.
 - Colocarse en lugar visible para todos.
 - Conservar orden en la explicación.
 - No dar explicaciones exhaustivas en un primer momento. Concretar lo básico e ir completando la información a lo largo del desarrollo con pequeños matices.
 - Aclarar las dudas antes del inicio.

Todas estas recomendaciones y consideraciones iniciales, variarán en función de la edad de los participantes y de su experiencia previa en estas situaciones lúdicas.

- Recomendaciones para el desarrollo:
 - Que todos intervengan en la actividad.

⁴ Torres Guerrero, J; Arráez Martínez, J. M; Rivera García, E; Merino Díaz, J. A. y López Sánchez, J. M. (1994). *Actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.

- Que respeten al juez o árbitro, así como las normas establecidas.
 - Exigir a cada uno lo que pueda dar.
 - Cambiar de juego antes de que pierdan interés.
 - Animar a la participación, incluyéndose el profesor/a si así lo estima necesario.
- Después de la realización del juego:
- Solicitar variantes al alumnado.
 - Que manifiesten sus opiniones sobre el grado de aceptación del juego.
 - Recapitulación final siempre con orientaciones educativas.⁵

⁵ Arráez, J. M. (1993). *Apuntes de la materia Actividades físicas organizadas*. E.U.F. del Profesorado de Granada.

1.2.- EL JUEGO PREDEPORTIVO: EL TRANSITO DEL JUEGO AL DEPORTE

Entre el Juego y el Deporte, como puente, nos encontramos el predeporte, como una duración más allá del juego simple pero muy lejos del deporte; con unas reglas algo complicadas pero no tan draconianas como las del deporte y que exige la movilización de unas capacidades hechas a medida para el prepuber.
RAFAEL GARCIA GOGEDA, 1989

Chávez (1968)⁶ consideraba que el juego como tránsito al deporte, propicia que el alumnado pueda practicar muchos juegos predeportivos, siguiendo una norma didáctica que el profesor debe controlar en su organización. La elección del juego, según las habilidades requeridas, la presentación de los contenidos, los materiales ya sean convencionales o alternativos, los espacios y los tiempos dónde se practiquen y otros factores son de extraordinaria importancia para conseguir objetivos previstos.

Tanto en los juegos genéricos como específicos, las premisas adaptativas que se utilizan, hay que considerarlas como alternativas favorecedores del aprendizaje de elementos técnico-tácticos y reglamentarios de los deportes convencionales para su aplicación en edades escolares, que muy bien podríamos bajo otro punto de vista encuadrarlos en lo que entendemos por Predeporte o para otros autores Deportes Adaptados.

Hay que significar que el juego predeportivo pertenece a una zona intermedia entre juego y deporte. Tiene la intención del primero, pero comienza a adaptarse a las características del segundo por su mayor complejidad en las reglas que intervienen básicamente. Podemos distinguir cuando hablamos de juego predeportivo entre "*genéricos*" y "*específicos*". Los primeros se refieren a la práctica de modelos polideportivos frente a los específicos que integran modelos concretos propios de un deporte convencional.

⁶ Chávez, R. (1968). El Juego como tránsito al deporte. *Boletín Informativo* núm. 30, Abril. Instituto de la Juventud. Madrid.

"Por el juego el niño se expresa y se inicia a la vida; es la primera forma de aprendizaje que se le ofrece...; dice Groos...Mediante la actividad lúdica, el muchacho afirma su personalidad, desarrolla su imaginación y adquiere hábitos que manifiesta aquella personalidad en el ámbito social".

La principal misión del juego predeportivo será desenvolver fundamentalmente la aptitud psicofisiológica y la asimilación de las habilidades, fines ambos de un futuro aprendizaje deportivo.

1.2.1.- Conceptualizando el Juego Predeportivo

García-Fogeda (1989)⁷ define los Juegos Predeportivos como una *“Actividad física de conjunto en la que se combinan elementos técnicos de diferentes deportes, con la aplicación de las reglas fundamentales o modificadas para su realización, su tarea es propiciar el aprendizaje y formación previa a la participación en el deporte”*.

Para este autor, el Juego Predeportivo actúa en cada uno de estos tres campos, haciendo especial énfasis en aquellos aspectos tanto motrices, como cognitivos y sociales, que se hallan presentes en los deportes colectivos

Un juego predeportivo es tan sólo eso, un juego con un valor limitado para sus efectos. Encuentra su verdadero valor, su utilidad cuando se reúne a otros juegos y ejercicios para complementar unos objetivos dirigidos a satisfacer positivamente las conductas de los estudiantes. Mientras mayor sea la riqueza del juego predeportivo del profesor/a, mayor posibilidad tendrá de poderlos seleccionar y enlazar a las otras actividades-ejercicios debiendo ser uno de ellos el formado por los juegos predeportivos.

1.2.2.- Diferencia entre juego simple, predeporte y deporte

Estas tres manifestaciones motrices que se inspiran en el factor lúdico-competitivo presentan características similares y a la vez diferentes y son más rentables en determinados ciclos de la enseñanza.

Se puede definir el juego simple como una actividad motriz lúdica de corta duración, con reglas simples, y que moviliza las capacidades del practicante sin grandes exigencias físicas ni complejidades técnicas.

Entre el Juego y el Deporte, como puente, nos encontramos el predeporte, como una duración más allá del juego simple pero muy lejos del deporte; con unas reglas algo complicadas pero no tan draconianas como las

⁷ García Fogeda M. Á. (1989). *El juego predeportivo en la educación física y el deporte*. Madrid: Editorial Augusto Pila

del deporte y que exige la movilización de unas capacidades hechas a medida para el prepuber. (Farfán Heredia, 2007: 53)⁸

En el predeporte debemos distinguir dos tipos, los de carácter genérico y los específicos. Es un predeporte de carácter genérico aquel que plantea la adquisición y desarrollo de destrezas que son utilizables en varios deportes, como por ejemplo, aquellos que se fundamentan en la recepción y lanzamiento de pelota sin tener en cuenta canastas o porterías. Es de carácter específico aquel que plantea la adquisición y dominio de una actividad específica en un determinado deporte, como por ejemplo, el “voleytenis” con red baja en que dos equipos tratan de vencerse sin poder utilizar el remate. Uno y otro deben ser utilizados en un buen programa de Educación Física.

Juego simple	Predeporte	Deporte
<ul style="list-style-type: none"> ■ Actividad lúdica de breve duración. ■ Reglas simples. ■ Esfuerzo espontáneo y natural. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Actividad lúdica de duración media. ■ Reglas de tipo medio. ■ Esfuerzo hecho a la medida para los jóvenes pre y puberal. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Actividad lúdica de gran duración. ■ Reglas complicadas y específicas diferenciadoras. ■ Esfuerzo agonístico.

Cuadro 1.2.2.- Resumen comparativo de las características entre el juego simple, el predeporte y el deporte.

Debe quedar claro que otras acepciones vigentes de la acción deportiva, fuera de una situación netamente lúdica, deben ser evaluadas considerando sus secuencias motrices dentro de las pautas generales de conducta moduladas por otras dimensiones ajenas al sistema educativo. Muñoz Soler (1979: 14-15)⁹

1.2.3.- Consideraciones didácticas para la aplicación del juego predeportivo

Para su empleo en las clases de Educación Física del Juego Predeportivo, es importante tener en cuenta las consideraciones didácticas que nos proponen

⁸ Farfán Heredia, E. R. (2007). *Incidencia en la mejora de los niveles de las diferentes capacidades que conforman la condición física del alumnado a través de la aplicación de juegos predeportivos específicos de voleibol*. Diploma de Estudios Avanzados. Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad de Granada.

⁹ Muñoz Soler, A. (1979). *La acción deportiva. (Psicología y psicopatología del deporte)*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

autores como García Fogeda (1989: 71)¹⁰; Torres Guerrero y cols (194: 69 y ss)¹¹ o Farfán Heredia (2007: 54)¹²

- Seleccionarlos en orden a: aplicación general a todos los deportes y aplicación especial a algunos deportes.
- Los juegos se seleccionan o adaptan para perseguir, con su práctica fines concretos, cubriendo intencionalidades de tipo general (desarrollo anatómico y funcional...) o de tipo particular (condición para determinados deportes...).
- En función del alumnado y de sus características, los juegos ya conocidos se modifican en sus reglas, se reducen, se adaptan en sus instalaciones... a fin de lograr con mayor rapidez los objetivos previstos.
- En realidad estas adaptaciones son interesantes en la etapa de aprendizaje de habilidades específicas, como pasos progresivos entre los juegos -juegos predeportivos- deportes adaptados- deportes reglados convencionales. Para poder llevar una progresión respecto a la complejidad de un deporte determinado, es necesario realizar una serie de modificaciones, simplificando normas no fundamentales, y adaptando los espacios, los tiempos y objeto que se utilicen a las características de los niños/as que los practiquen.
- El profesorado manejando su capacidad creativa tienen una fuente inagotable de posibilidades para enseñar a sus alumnos y alumnas de la manera más conveniente y mejor ambientada, para conseguir de ellos los fines pretendidos en el plan predeportivo de juegos.

Resumiendo, habría que decir que estas adaptaciones integran modelos concretos, propios de un deporte convencional, con reglas, espacios y gestos técnicos reducidos o modificados para favorecer su aplicación.

¹⁰ García Fogeda M. Á. (1989). *El juego predeportivo en la educación física y el deporte*. Madrid: Editorial Augusto Pila.

¹¹ Torres Guerrero, J; Arráez Martínez, J. M; Rivera García, E; Merino Díaz, J. A. y López Sánchez, J. M. (1994). *Actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.

Estos autores consideran que los Juegos Predeportivos son la base del Deporte Adaptado o la consideración que otros autores realizan de los mismos denominándoles Juegos Modificados. Estas adaptaciones son interesantes en la etapa de aprendizaje de habilidades específicas, como pasos progresivos entre los juegos -juegos predeportivos- deportes adaptados- deportes reglados convencionales. Para poder llevar una progresión respecto a la complejidad de un deporte determinado, es necesario realizar una serie de modificaciones, simplificando normas no fundamentales, y adaptando los espacios, los tiempos y objeto que se utilicen a las características de los niños/as que los practiquen.

¹² Farfán Heredia, E. R. (2007). *Incidencia en la mejora de los niveles de las diferentes capacidades que conforman la condición física del alumnado a través de la aplicación de juegos predeportivos específicos de voleibol*. Diploma de Estudios Avanzados. Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad de Granada.

1.3.- TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL DEPORTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

La importancia de la formación académica hace pensar que hay que reforzar este hábito procurando que no sea incompatible con la práctica deportiva y, de este modo evitar el abandono temprano.
PEDRO SAENZ-LÓPEZ BUÑUEL, 2008

El profesorado de Educación Física conoce que la iniciación deportiva debe comenzar a edades que corresponden a un período clave en el desarrollo de los niños/as, es decir la tercera infancia y la adolescencia. En estas edades el alumnado se encuentran en pleno crecimiento tanto en talla como en peso (Tanner, 1966)¹³, así como en el desarrollo de sus caracteres sexuales (Ross y coll, 1985)¹⁴, o de su personalidad (Macura, 1981)¹⁵ y de que existe una gran relación entre los distintos índices de maduración. Torres Guerrero (1996)¹⁶, 2002¹⁷). El haber comenzado a una edad adecuada y haber acumulado la práctica lúdica durante el tiempo preciso en buenas condiciones garantiza el futuro deportivo del alumnado y su durabilidad en sus itinerarios deportivos...

Martín (1982)¹⁸, Navarro (1989)¹⁹, Torres Guerrero (1996)²⁰, Bueno (2004)²¹ consideran que los rendimientos deportivos mas sobresalientes se logran después de un prolongado período de entrenamiento que dura muchos años. Por lo tanto, el entrenamiento debería iniciarse bastante antes de la edad

¹³ Tanner, J.M. (1966). *Educación y crecimiento físico*, Siglo XXI, Madrid.

¹⁴ Ross, W.D., Mckeen, B. & Wilson, B. (1985). Kinanthropology in young skiers: An introduction research respectus. En ALBERT, W.T., *Application of Science and Medecine to Sport*, Charles C. Thomas Pb. Springfield.

¹⁵ Macura, I. (1981). Riesgos de la especialización prematura en voleibol. *Rev. Trener*. Checoeslovaquia. Núm. 11. 8-9.

¹⁶ Torres Guerrero, J. (1996). *Evolución morfológica de un grupo de jugadores de elite en voleibol desde su detección hasta la alta competición. Análisis comparativo con otros grupos de elite*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁷ Torres Guerrero, J. (2002). El modelo integrado de enseñanza aprendizaje de los derrotes de equipo. *En Actas II Simposio Mundial de Entrenamiento Deportivo en edades tempranas. Melilla, Noviembre 2002*.

¹⁸ Martin, D. (1982). Leistungsentwicklung und trainierbarkeit konditioneller und koordinativer komponenten im kindesalter. *Leistungssport*, 12. 14-25.

¹⁹ Navarro, F. (1992). La detección y selección de talentos deportivos. *Congreso Nacional "La Educación Física y el Deporte en el siglo XXI. Salud y Vida a través del ejercicio*. Madrid. 24-27 de Septiembre.

²⁰ Torres Guerrero, J. (1996b). *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Consideraciones didácticas*. Granada. Proyecto Sur.

²¹ Bueno Fernández, E. (2004). *El proceso de detección de talentos en remo*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.

generalmente considerada como la más apropiada para alcanzar rendimientos notables.

El interés de los profesores/as y entrenadores/as por determinar la edad de comienzo del proceso de entrenamiento específico, surge de la doble preocupación por no empezar demasiado temprano, para evitar las consecuencias negativas o los efectos secundarios de la práctica precoz, así encontramos opiniones coincidentes en los trabajos de Plas, (1969)²²; Nadori, (1991)²³; Torres Guerrero (1996)²⁴, Bueno Fernández, (2004)²⁵ y también por no empezar demasiado tarde, con el fin de poner al adolescente en las mejores condiciones con vistas a que su aprendizaje deportivo sea eficaz y pueda emplearlos como medio para la ocupación de su ocio constructivo presente y futuro.

1.3.1.- El proceso de Iniciación deportiva

La Iniciación, como su nombre indica, es el comienzo de la vida deportiva de los niños, niñas y adolescentes. Su duración viene a ocupar según diversos autores, normalmente las edades comprendidas entre los 8-10 años y hasta los 14. Sin embargo, como concepto pedagógico, la Iniciación Deportiva será la primera fase del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que cualquier persona pueda encontrarse.

Tradicionalmente se conoce con el término de iniciación deportiva “*al periodo en el que el niño empieza a aprender de forma específica la práctica de uno o de varios deportes*” (Blázquez, 1986: 35)²⁶.

Blázquez (1995)²⁷, considera que el proceso de iniciación deportiva “*no debe entenderse como el momento en el que se comienza con la práctica deportiva, sino como la acción pedagógica que, teniendo en cuenta las características del niño y los fines a conseguir, van evolucionando progresivamente hasta llegar al dominio de cada especialidad*”.

²² Plas, D. (1969). Problemas sugeridos por la práctica de las actividades físicas en la adolescencia y en la madurez. *Rev. Medicina de la Educación Física y el Deporte*. nº.11, pp. 11-19.

²³ Nadori, L. (1991). Problemas pedagógicos de la especialización y promoción del talento en el deporte. *Rev. Stadium*, nº 150, pp.11-23.

²⁴ Torres Guerrero, J. (1996a). *Ibidem*.

²⁵ Bueno Fernández, E. (2004). *El proceso de detección de talentos en remo*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.

²⁶ Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.

²⁷ Blázquez, D. (1995). Métodos de enseñanza de la práctica deportiva. EN D. Blázquez, (Dir). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 251-286). Barcelona. INDE.

A continuación reflejamos algunas definiciones del proceso de iniciación deportiva, realizadas por diferentes autores, que nos ofrecen matices diferenciadores.

Autor/a	Concepto
Sánchez Bañuelos (1984: 181) ²⁸	Un individuo está iniciado cuando “es capaz de tener una operatividad básica, sobre el conjunto global de la actividad deportiva, en la situación de juego o competición”.
Hernández Moreno (1988) ²⁹	“El proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido por un individuo, para la adquisición de conocimiento y la capacidad de ejecución práctica de un deporte, desde que toma contacto con el mismo hasta que es capaz de jugarlo o practicarlo con adecuación a su estructura funcional”.
Delgado (1994: 125) ³⁰	“El momento o periodo en el que una persona comienza a aprender una habilidad específica o un deporte en concreto”.
Romero Cerezo (1997: 30) ³¹	“La etapa en que el niño empieza a aprender de forma específica la práctica deportiva...un período facilitador y de preparación de una posterior especialización, ofreciendo actividades genéricas y específicas del deporte a preparar”..
Romero Granados (2001: 22) ³²	“La iniciación deportiva como la toma de contacto con la habilidad específica (deporte) en cualquier contexto (académico, federativo, etc.), pero respetando las características psicológicas y pedagógicas para el desarrollo global”.
Hernández Moreno y cols. (2001: 1) ³³	“Proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido por un individuo, para la adquisición de la capacidad de ejecución práctica y conocimiento de un deporte. Este conocimiento abarca desde que el individuo toma contacto con el deporte hasta que es capaz de jugarlo con adecuación a su estructura funcional”.

Cuadro 1.3.1.a- Definiciones del proceso de Iniciación Deportiva según diversos autores

²⁸ Sánchez Bañuelos, F. (1984). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.

²⁹ Hernández Moreno, J. (1988). *Baloncesto: iniciación y entrenamiento*. Barcelona: Paidotribo.

³⁰ Delgado, M. A. (1994). La actividad física en el ámbito educativo. EN J. Gil y M. A. Delgado. *Psicología y pedagogía de la actividad física y el de-porte*. Madrid. Siglo XXI.

³¹ Romero Cerezo, C. (1997). Una nueva perspectiva de iniciación al fútbol en la escuela. *Training fútbol* (16), 28-38.

³² Romero Granados, S. (2001). *Formación deportiva: nuevos retos en educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

³³ Hernández Moreno, J.; Castro, U.; Gil, G.; Cruz, H.; Rodríguez, J. P. (2001). La iniciación a los deportes de equipo de cooperación/oposición desde la estructura y dinámica de la acción de juego: un nuevo enfoque. *Lec-turas: educación física y deportes*. Revista digital. Año 6. Nº 33. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd33/inicdep.htm>. (Consulta: 2 Octubre 2008)

Todas las definiciones coinciden en entender la iniciación deportiva como proceso, en el que el inicio sería los primeros contactos con el deporte y el final coincidiría con el abandono de la práctica deportiva. En este sentido Masnou Ferrer y Puig Barata (1999: 371)³⁴ consideran que cuando se habla de itinerarios deportivos “queremos referirnos a todo aquello que nos da a conocer en detalle la vida deportiva de un sujeto, la historia de su relación con el deporte desde el inicio hasta su resolución... ..el itinerario deportivo de los sujetos se inicia en el instante en que estos toman contacto directo con el mundo del deporte o la actividad física; se desarrolla durante un período de tiempo más o menos amplio en el que se dedican a la práctica de una o varias especialidades deportivas y finaliza cuando se abandona toda relación con este ámbito como participante”.

En opinión de Vargas (1980: 165)³⁵ “el proceso de aprendizaje deportivo hay que considerarlo a largo plazo, donde es preciso contemplar distintas etapas. Cada una de dichas etapas primordialmente se diferencia del resto tanto en los objetivos a alcanzar como en los contenidos a desarrollar con tales fines.”

Dentro del proceso de aprendizaje deportivo dice Vargas (1980) (extensivo a toda la vida deportiva de un jugador) se contemplan tres etapas bien marcadas. A saber:

- 1) Etapa de iniciación Deportiva (aproximadamente 10-14 años).
- 2) Etapa de Preparación a la Alta Competición (15-19 años)
- 3) Etapa de Alta Competición (20 años en adelante)

Los objetivos y contenidos de cada una de ellas pueden ser, y de hecho lo son, distintos o bien no iguales en cada uno de los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje deportivo.

Basándose en los trabajos de Harre (1975)³⁶ y Feige (1978)³⁷, Martín (1982)³⁸ desarrolló un modelo completo del rendimiento en el deporte, en el que considera tres etapas:

³⁴ Masnou Ferrer, M. y Puig Barata, N. (1999). El acceso al deporte. Los itinerarios deportivos. En Blázquez Sánchez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. INDE Publicaciones.

³⁵ Vargas Rodríguez, R. (1980). *La preparación física en voleibol*. Madrid: Edita A. Pila.

³⁶ Harre, D. (1988). *Teoría del Entrenamiento Deportivo*. Buenos Aires: Stadium.

³⁷ Feige, K. (1978). *Leistungsentw und Höchstleistungsalter von Spitzenläufern*. Schorndorf

³⁸ Martín, D. (1982). Leistungsentwicklung und trainierbarkeit konditioneller und koordinativer komponenten im kindesalter. *Leistungssport*, 12. 14-25.

- Primer Objetivo del entrenamiento: Una variada formación Psicomotriz (6-9 años).
- Segundo Objetivo del entrenamiento: *Inicio de la especialización en el deporte especial (10-14 años).*
- Tercer Objetivo del entrenamiento: Profundización del entrenamiento específico (15-19 años).

En esta clasificación, el alumnado de 12-14 años de primer ciclo de Educación Secundaria, se encontraría dentro de Segundo objetivo, es decir el Inicio de la especialización en el deporte especial.

Hahn (1988)³⁹, entiende que la optimización de un rendimiento deportivo se considera como un proceso de desarrollo de formación de varias fases, de las que se distinguen:

- Entrenamiento Básico.
- Entrenamiento de Desarrollo.
- Entrenamiento de Rendimiento.
- Entrenamiento de Alto Rendimiento.

La literatura deportiva es bastante coincidente, respecto a las etapas que deberían regir en una iniciación deportiva con objetivos a largo plazo. Puede que exista cierta discrepancia en determinar las edades a las que debe cambiar la metodología de trabajo, e incluso en determinar 3, 4 o 5 etapas, pero de manera resumida, todos los autores consultados entienden que al menos debería dividirse en tres etapas el proceso de aprendizaje deportivo: iniciación deportiva genérica; iniciación deportiva específica y etapa del rendimiento deportivo.

Traemos a colación la reflexión de Hahn (1988: 68)⁴⁰ como estudioso del entrenamiento con niños, al considerar que;

“Las diferentes clasificaciones que se establecen todas tienen en común que el aprendizaje se desarrolla en pasos parcialmente superpuestos que se condicionan entre si. Un buen desarrollo del rendimiento presupone un entrenamiento preparativo correspondiente a la primera fase”.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que desemboca en un posible rendimiento en el deporte, se basa en cuatro dominios fundamentales: fisiológico, técnico, psicológico y cognitivo, estando incluido en este último el

³⁹ Hahn, E. (1988). *El entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.

⁴⁰ Hahn, E. (1988). *Ibidem*.

conocimiento específico del deporte y la habilidad que tiene un jugador/a para determinar qué opción es la más adecuada en una situación determinada (Janelle y Hillman, 2003)⁴¹.

Giménez Fuentes-Guerra y Castillo Vera (2001)⁴² se plantean una clasificación teniendo en cuenta desde el principio la importancia que tiene tanto la edad como los contenidos en la formación deportiva por lo que tras estudiar las distintas clasificaciones hemos optado por la siguiente

INICIACIÓN
1. Aplicación de las habilidades genéricas en el juego
2. Inicio en el trabajo de las habilidades específicas
3. Trabajo colectivo básico
DESARROLLO
4. Desarrollo genérico
5. Desarrollo específico
PERFECCIONAMIENTO
6. Especialización
7. Polivalencia

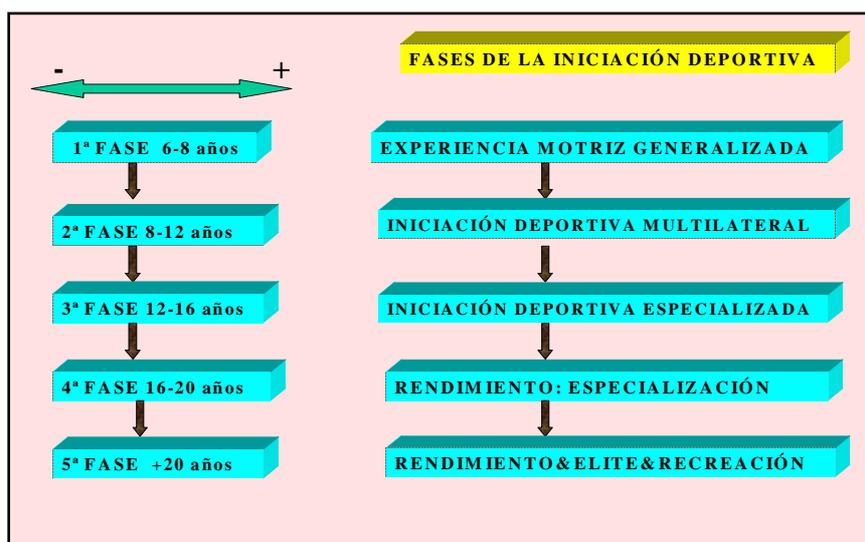
Cuadro 1.3.1.b- Etapas en la Formación Deportiva.

Torres Guerrero (2004: 11)⁴³ subdivide las tres etapas clásicas en cinco etapas mas definidas, por la posibilidad que se tiene de secuenciar mejor objetivos y contenidos, teniendo en cuenta las etapas educativas. En el gráfico que sigue, pueden apreciarse estas etapas, teniendo en cuenta las etapas del sistema educativo.

⁴¹ Janelle, C.M. y Hillman, C.H. (2003). Expert performance in sport: current perspectives and critical issues (pp. 19-48). En J.L. Starkes and K.A. Ericsson (eds.). *Expert Performance in sport: Advances in research on sport expertise*. Champaign IL: Human Kinetics.

⁴² Giménez Fuentes-Guerra, F. J. y Castillo Vera, E. (2001). La enseñanza del deporte durante la fase de iniciación deportiva. *Revista Digital* - Buenos Aires - Año 6 - N°31 - Febrero de 2001. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/>. Consulta: 11 de Agosto de 2008.

⁴³ Torres Guerrero, J. (2004a). Un Nuevo Marco Didáctico para el Deporte Educativo en la sociedad postmoderna. Del Romanticismo deportivo del XIX a Regreso al futuro del XXI. En *Actas del III Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. pp. 42-70. Dos Hermanas (Sevilla). Patronato Municipal de Deportes.



Desarrollando los objetivos y contenidos principales de estas subetapas que tienen relación con la edad del alumnado de nuestra investigación, se señala:

➤ **Fase de Experiencia Motriz Generalizada (fase genérica)**

La iniciación deportiva, por tanto, en esta primera fase, ha de constituir básicamente una prolongación de lo que se conoce como *Educación Física de Base*, y debe extenderse su prioridad en el trabajo desde la Educación infantil hasta el primer ciclo de Educación Primaria, sin desdeñar que estos contenidos estarán presentes en todas las prácticas posteriores. En esta etapa las actividades planteadas y las condiciones de la práctica deberán permitir que se vayan asentando y consolidando las estructuras cognitivas, motrices y actitudinales que no sólo favorecerán posteriores aprendizajes deportivos más específicos y complejos, sino que también irán propiciando el desarrollo personal y social de los niños y las niñas.

Los contenidos deberían corresponder básicamente a los propuestos en los núcleos de los Diseños Curriculares de Educación Primaria. El cuerpo imagen y percepción y el cuerpo habilidades y destrezas.

➤ **Fase de la Iniciación Deportiva Multilateral**

Esta etapa, que diferentes autores la denominan Iniciación deportiva genérica, se caracteriza por ser una etapa donde se realiza una práctica variada y diversificada, y esto debe ser considerado no sólo en relación con el

enriquecimiento y refinamiento de capacidades perceptivo motrices y de las habilidades básicas y genéricas, sino también con respecto a los problemas de motivación y de atención que se presentan entre los niños y las niñas de estas edades, sobre todo cuando las practicas son mas reiteradas en el tiempo y se prolongan demasiado.

Lógicamente, las dificultades motrices y estratégicas que plantee la consecución de los objetivos del juego deberán estar adaptadas o adaptarse a las características cognitivas y motrices de los alumnos y las alumnas, con el fin de asegurar un mínimo de probabilidades de éxito y la significatividad y funcionalidad de los aprendizajes. En este sentido, conviene que las actividades planteadas incorporen un componente lúdico y tengan que llevarse a cabo por parejas o en grupos pequeños, de manera que se favorezca la participación y se vaya propiciando una apertura psicológica de los niños y las niñas hacia *los otros*. En este aspecto, coincidimos con Giménez Fuentes-Guerra (2000)⁴⁴ cuando considera que en esta etapa *“empezamos a trabajar un deporte sin necesidad de trabajar las habilidades específicas. En estas edades tempranas se tratará simplemente de seguir trabajando las habilidades básicas y genéricas y aplicarlas en uno o varios deportes. Es decir, utilizaremos el deporte como medio motivante para seguir formando a los alumnos”*.

➤ **Fase iniciación Deportiva específica**

Esta etapa puede comenzar a finales de la etapa de educación Primaria y el objetivo principal es el crear bases duraderas en los componentes técnico-tácticos y físico-psíquicos de los jugadores que ya han elegido un deporte específico y que tienen una amplia base motriz adquirida en las etapas anteriores.

A nivel de contenidos procedimentales hay que incluir en las sesiones de trabajo ejercicios técnico-tácticos; juegos, formas jugadas y competiciones variadas.

La metodología general a utilizar será la propiciada por situaciones pedagógicas de 1 x 1; 2 x 2; 3 x 3; 4 x 4; 5 x 5; 6 x 6... o incluyendo +1 o -1, para crear situaciones de superioridad e inferioridad.

⁴⁴ Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2000). *Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.

La comprobación de los aprendizajes se podrá realizar a través procedimientos objetivos y subjetivos. (Listas de control, observación participante, hojas de registro, test de condición física, situaciones reales de juego, sistemas terminales...).

1.3.2.- Planteamientos Didácticos para la Enseñanza del Deporte

Si tomásemos como referencia, alguna de las tendencias de la teoría del entrenamiento, expuestas por Matveiev (1983)⁴⁵ o Verjhosanskij (1993)⁴⁶, la tendencia va encaminada a concentrar las cargas en función del espectro de los componentes de la actividad deportiva, esto nos estaría marcando una senda hacia la especialización temprana.

A esta tendencia se contraponen las corrientes que promueven la formación multilateral básica, como principio fundamental del entrenamiento infantil y juvenil. Defensores de esta corriente son Schmidt (1982)⁴⁷, Martín (1982)⁴⁸, Hahn (1988)⁴⁹ etc., basados en la integración de consideraciones metodológicas, biológicas-evolutivas y de orden pedagógico.

Durante la última década la orientación deportiva ha buscado, una conducción general hacia la asociación de contenidos de formación multilateral con los de formación especial, utilizando modelos cronológicos a largo plazo. Una de las propuestas teóricas que más atractivo ha tenido para los especialistas de la educación física y el deporte ha sido la denominada "*hipótesis de la variabilidad al practicar*" que fue formulada por Schmidt (1982)⁵⁰, basada en el efecto asociacional del feedback que tiene la propiedad de procurar una asociación entre el estímulo y la respuesta, donde el conocimiento de los resultados tiene la intención de operar conjuntamente, así como en las formas que el modelo de Adams (1971)⁵¹ del circuito cerrado, había sugerido.

⁴⁵ Matveev, L. (1983). *Fundamentos del entrenamiento deportivo*. Moscú: Raduga.

⁴⁶ Verjoshanski, V. Y. (1993). *Un nuevo sistema de entrenamiento en deportes cíclicos parte I y II*. Instituto central de investigación del deporte de alto nivel, *Revista Fiskultura sportiva*, nº 27 pp. 37 - 45.

⁴⁷ Schmidt, R. (1982). *Motor control and learning*. Illinois: Human Kinetic Publishers.

⁴⁸ Martin, D. (1982). Leistungsentwicklung and trainierbarkeit konditioneller und koordinativer komponenten im kindesalter. *Leistungssport*, 12. 14-25.

⁴⁹ Hahn, E. (1988). *El entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.

⁵⁰ Schmidt, R. (1982). *Ibidem*.

⁵¹ Adams, J. A. (1971). A closed-loop theory of motor learning. *Journal of Motor Behaviour*, 3, 111-150.

Sus consecuencias parecen afectar, no sólo al aprendizaje motor sino, también, al aprendizaje deportivo infantil ya que "si uno de los factores importantes del desarrollo de la competencia motriz es la práctica, analizarla desde una vertiente diferente a la tradicionalmente estudiada, basada en la hipótesis de la especificidad, parece un asunto de gran interés para los especialistas en el deporte" La hipótesis de Schmidt (1982)⁵² fue radicalmente opuesta a la propuesta tradicional, ya que para la *teoría del esquema* la práctica abundante y variable era la vía más adecuada para favorecer el aprendizaje motor infantil.

Los diferentes estudios llevados a cabo hasta la fecha han obtenido resultados muy diferentes, dependiendo de los sujetos de la muestra, del deporte elegido, de la cuantificación de la práctica, de las secuencias de trabajo, en fin de tantas y tantas variables como intervienen en el aprendizaje deportivo. Las investigaciones de de Barrera Expósito (1992)⁵³, Méndez Jiménez (2000)⁵⁴, o de Valle Martos (2002)⁵⁵, no dejan muy claro (al menos a corto plazo) si la variabilidad es mas eficiente que la especificidad.

En la última década el nivel técnico-coordinativo y la exigencia motora de los deportes, ha crecido significativamente, lo cual ha exigido una concentración precoz del entrenamiento en el desarrollo de los elementos específicos básicos, en los fundamentos técnico-tácticos y en el grado de dificultad de las estructuras motoras competitivas. Esto es, que ya en el entrenamiento de base se exigen un conjunto de coordinaciones específicas a través de un aprendizaje continuo de nuevas estructuras motrices. Lorenzo Caminero (2002: 67 y ss)⁵⁶ entiende que por esta razón muchos pedagogos del deporte aconsejan la construcción de un enorme "*banco de datos*" motrices específicos, en forma precoz, ya que cuando los programas motores se estabilicen, las mejoras serán sensiblemente inferiores, y fundamentalmente serán una base muy importante para el desarrollo de nuevos programas.

⁵² Schmidt, R. (1982). *Motor control and learning*. Illinois: Human Kinetic Publishers

⁵³ Barrera Expósito, J. (1992). *Propuesta didáctica para la enseñanza de los deportes colectivos. Material curricular para Asesores de Educación Física*. Centro de Profesores. Papers. Granada.

⁵⁴ Méndez Giménez, A. (2000). *Análisis comparativo de técnicas de enseñanza en la iniciación al "floorball" patines*. Apunts n. 59, 68-79.

⁵⁵ Valle Martos, I. (2002). *Análisis comparativo de metodologías tradicionales y alternativas en la enseñanza del baloncesto en alumnado de 12-14 años*. Diploma de Estudios Avanzados. Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad de Granada.

⁵⁶ Lorenzo Caminero, Fl. (2002). *Diseño y estudio científico para la validación de un test motor original, que mida la coordinación motriz en alumnos/as de educación secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Martínez De Haro (1997)⁵⁷ define la coordinación,

“como la ordenación de movimientos con sometimiento de jerarquización en las acciones previstas para llegar a un objetivo marcado, de forma eficaz y armónicamente económica, incluso a pesar de los cambios del medio”

Por su parte Lorenzo Caminero (2202: 65)⁵⁸ entiende que la coordinación motriz,

“es el conjunto de capacidades que organizan y regulan de forma precisa todos los procesos parciales de un acto motor en función de un objetivo motor preestablecido. Dicha organización se ha de enfocar como un ajuste entre todas las fuerzas producidas, tanto internas como externas, considerando todos los grados de libertad del aparato motor y los cambios existentes de la situación”.

Está claro que el componente cualitativo del movimiento (cualidades coordinativas) tiene una influencia decisiva en el proceso de aprendizaje deportivo. Así, hay que considerar que la multilateralidad, responde a que el entrenamiento junto con el desarrollo de contenidos específicos, se estimulan aquellos que abarcan otras actividades deportivas, con el objetivo de desarrollar la coordinación general. Por lo cual la especialización significaría (para los defensores de la multilateralidad) una limitación de las condiciones de desarrollo, por lo que desde el punto de vista del entrenamiento el principio de multilateralidad es fundamental. (Tschiene, 1991)⁵⁹.

La *"especialización en el momento justo y creciente"* dicen Müller y cols. (1993: 105)⁶⁰, y significa no solo la adquisición de un nivel específico para un deporte determinado, sino fundamentalmente el aprovechamiento de los potencialidades ontogénicas de la adaptación. Reconociendo que niños y adolescentes presentan momentos del desarrollo y la maduración particularmente favorables para su estimulación.

1.3.3.- Modelos de Enseñanza deportiva

Blázquez (1995)⁶¹ identifica en general el término de modelo de enseñanza con el de metodología. Reagrupa los diferentes métodos de

⁵⁷ Martínez De Haro, V. (1997). *Educación Física para Secundaria (2º curso)*. Barcelona: Paidotribo.

⁵⁸ Lorenzo Caminero, Fl. (2002). *Ibidem*.

⁵⁹ Tschiene, P. (1991). *Algunos problemas actuales de la selección de talentos en los juegos deportivos. Stadium*, nº 149, 6-12.

⁶⁰ Muller M.;Gert-Stein, H. y Konzag. I. B. (1993). *Balonmano: entrenarse jugando*. Barcelona: Paidotribo

⁶¹ Blázquez Sánchez, D. (1995). *Métodos de enseñanza de la práctica deportiva*. En: D. Blázquez, (Dir). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 251-286). Barcelona. INDE.

enseñanza deportiva en dos grandes grupos: los métodos tradicionales y los métodos activos. En los métodos tradicionales están contenidos los siguientes:

- Método analítico.
- Método pasivo.
- Método mecanicista.
- Método directivo.
- Método intuitivo.
- Método asociacionista.

En realidad, Blázquez dice Robles León (2008: 137)⁶²,

“asigna a cada característica o matiz del modelo tradicional el rango de método, pues es difícil disociar las unas características de otras. Así, del método analítico extrae su estrategia en la práctica; del método pasivo la consideración estática del sujeto, mero receptor de conocimientos; del método mecanicista la estructuración de los ejercicios y su repetición sin variación; del método directivo un enfoque en el que el profesor toma la mayor parte de las decisiones del proceso de enseñanza y aprendizaje; del método intuitivo el hecho de basarse en la experiencia del profesor/entrenador para sus propuestas de enseñanza, sin la suficiente contrastación científica de las mismas; y, por último, el método asociacionista, del que asume la concepción conductista de que al someter a un sujeto a unos determinados estímulos, éstos provocarán unas determinadas respuestas en su comportamiento. Su denominador común es el uso de la anatomía y biomecánica como referencia teórica, y la descomposición de la práctica en multitud de destrezas o técnicas que serán afrontadas por el principiante con un criterio de dificultad creciente”.

En el grupo de los métodos activos, Blázquez diferencia los siguientes:

- Método global.
- Método sintético
- Pedagogía de las situaciones.
- Pedagogía del descubrimiento.
- Pedagogía exploratoria.
- Método estructuralista.

La principal característica de estos métodos activos indica Robles León (2008: 139)⁶³

⁶² Robles León, J. (2008). *Tratamiento del Deporte dentro del Área de Educación Física durante la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Provincia de Huelva*. Tesis Doctoral: Universidad de Huelva.

⁶³ Robles León, J. (2008). *Ibidem*.

“es la concepción de los mismos no como una suma de técnicas, sino como un sistema de relaciones en el que lo importante son los procesos que se proponen para aprender. Para ello, los métodos global y sintético aportan una forma de abordar las tareas integral, sin descomposición en partes, partiendo de que el todo es más que la suma de las partes; la pedagogía de las situaciones aporta la variable ecológica, la necesidad de que la tarea objeto de aprendizaje sea practicada en un contexto real de juego donde se pongan en funcionamiento, no solo las capacidades de ejecución, sino también las capacidades perceptivas y de toma de decisiones; la pedagogía exploratoria y el descubrimiento tratan de que el sujeto participe de una manera más activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, buscando y encontrando soluciones propias a los problemas planteados por el profesor; el método estructuralista, por fin, propone el desarrollo del aprendizaje en función de las relaciones que se dan entre las características del propio juego (reglas y requerimientos que se producen a raíz de ellas), el sujeto que aprende y los sujetos que lo acompañan en ese aprendizaje”.

En las últimas décadas ha emergido en el panorama internacional una serie de enfoques o modelos de enseñanza (sobre todo de los juegos deportivos) que intentan superar el modelo tradicional de enseñanza deportiva basado en la técnica, de corte analítico, mecanicista y cuyo sustrato era la psicología conductista, que utiliza los modelos de ejecución.

Los nuevos modelos denominados “*modelos alternativos*” se sustentan en los siguientes puntos:

- Focalización de la enseñanza en la táctica para llegar a la técnica, es decir, del *porqué* al *qué*.
- Adquisición contextual de las habilidades técnicas con la pretensión de proporcionar un aprendizaje más significativo y motivante.
- Aprovechamiento de ambos tipos de transferencia (vertical y horizontal).
- Fundamentación en la *Teoría del Esquema* de Schmidt (1982)⁶⁴ y en la *hipótesis de la variabilidad*.

De forma resumida diremos que en la actualidad podemos diferenciar dos maneras de abordar la iniciación deportiva, en función de si se enseña un deporte o varios al mismo tiempo. Las denominaciones al uso señalan modelos verticales y modelos horizontales.

Los modelos verticales se centran en la iniciación a un único deporte. Aquí distinguiremos en modelos verticales tradicionales y modelos verticales alternativos

⁶⁴ Schmidt, R. (1982). *Motor control and learning*. Illinois: Human Kinetic Publishers

Los modelos horizontales manifiestan la presunción de transferencia de los juegos planteados a todos aquellos deportes que comparten similitudes estructurales y principios tácticos. Se caracterizan por centrarse en el desarrollo de capacidades tácticas (identificar y utilizar líneas de pase, marcar, desmarcarse, etc). Distinguiremos el *Método estructural y funcional* de claro ascendiente francés (Claude Bayer, 1986⁶⁵; Pierre Parlebas, 1988⁶⁶) y popularizado en nuestro país por Blázquez (1995)⁶⁷, Lasierra y Lavega (1993)⁶⁸; Hernández Moreno (1994)⁶⁹, entre otros. Y el *Método comprensivo* de ascendencia anglosajona (Almond , ⁷⁰; Burkhe y Thorpe, 1986⁷¹; Ellis, 1986⁷²) y popularizado en nuestro país por Devís y Peiró (1992)⁷³; Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 2003⁷⁴) y que pretenden el reconocimiento y comprensión, por parte del alumno, de los principios generales comunes a los juegos deportivos de la misma categoría.

1.3.3.1.- Los Modelos Tradicionales de Enseñanza del Deporte

1.3.3.1.1.- El Modelo Tradicional Técnico

Las teorías del aprendizaje en que se apoya el Modelo son fundamentalmente las teorías conductistas, neoconductistas y asociacionistas.

Para Devís (1992: 144)⁷⁵, “*esta concepción acabó separando la teoría de la práctica, la condición física de la técnica y esta de la táctica, y la habilidad*

⁶⁵ Bayer, Cl. (1986). *La enseñanza de los deportes colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.

⁶⁶ Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.

⁶⁷ Blázquez Sánchez, D. (1995). *Métodos de enseñanza de la práctica deportiva*. En: D. Blázquez, (Dir). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 251-286). Barcelona. INDE.

⁶⁸ Lasierra, G.; Lavera, P. (1993). *1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Paidotribo.

⁶⁹ Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte: análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona. INDE Publicaciones.

⁷⁰ Almond, L. (1986). *Reflecting on themes: a games classification*, en Thorpe, D., Bunker, D., y Almond, L. (Eds). *Rethinking Games Teaching*. Loughborough University, pp. 71-72.

⁷¹ Burkhe, D. y Thorpe, R. (1986). Issues that arise when teaching for understanding. En Bunker, D. y Thorpe, R. y Almond, L. (Edit.). *Rethinking Games Teaching*. Loughboroug University Press, p.p. 57-59.

⁷² Ellis, M. (1986). *Making and shaping games*, en Thorpe, R. D.; Bunquer, D. J. y Almond, L. (eds.) (1986): *Rethinking games teaching*. Loughborough: Loughborough University Press, 61-66.

⁷³ Devís Devís, J. y Peiró Velert, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.

⁷⁴ Moreno, J. A.; Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M. (2003). *Intereses y actitudes hacia la educación física*. *Revista española de Educación Física* (9), 14-28.

⁷⁵ Devís Devís, J. (1992). *Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos*. En: J. Devís y C. Peiró (Coord.). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 141-159). Barcelona: INDE.

técnica del contexto real del juego. Las habilidades técnicas se descomponen en partes y se enseñan de forma secuencial para restituirlas después en el contexto de juego”. Este modelo de aprendizaje va de lo simple a lo complejo, entendiendo de este modo lo simple como un gesto en particular, es decir, la técnica, y lo complejo como la práctica global del deporte. A este respecto, según afirma Blázquez (1995: 257)⁷⁶, “si atendemos a la manera de proceder del ser humano en su desarrollo genético constatamos que el proceso que sigue es justo el inverso (teoría constructivista de Piaget)”.

Según Águila y Casimiro (2001: 44)⁷⁷, estos métodos “están basados en la lógica del pensamiento del adulto que realiza un análisis de los elementos técnicos y los fracciona para, progresivamente, asimilar las distintas partes”.

MODELO TRADICIONAL TÉCNICO	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar y dominar la técnica. Énfasis en el desarrollo del mecanismo de ejecución
ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Secuenciación de modelos técnicos eficaces desde una perspectiva ataque-defensa (división y jerarquización de los elementos técnicos de ataque-elementos técnicos de defensa)
MÉTODOS DE ENSEÑANZA	<ul style="list-style-type: none"> • Tradicionales, estilos de enseñanza instructivos
FASES DEL APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos técnicos • Fundamentos tácticos • Sistemas de juego • Juego real
SITUACIONES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Descontextualizadas (con poca presencia de los elementos estructurales que caracterizan a la modalidad deportiva de referencia). • Con poca similitud con la situación real del juego. • Se promueve la práctica reiterada en condiciones estables.

Cuadro 1.3.3.1.1. Resumen de la aplicación didáctica del Modelo Tradicional Técnico. (Tomado de Torres Guerrero, 2004)⁷⁸

⁷⁶ Blázquez Sánchez, D. (1995). *Métodos de enseñanza de la práctica deportiva*. En: D. Blázquez, (Dir). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 251-286). Barcelona. INDE.

⁷⁷ Águila, C. y Casimiro, A. (2001). *Tratamiento metodológico de la iniciación a los deportes colectivos en edad escolar*. EN F. Ruiz, A. García y A. J. Casimiro, *La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos* (pp. 31-56). Madrid: Gymnos.

⁷⁸ Torres Guerrero, J. (2004). *Nuevas perspectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas multideportivas*. En: *IV Jornadas sobre Deporte Base*. Servicio de Deportes de la Generalitat Valenciana. Delegación Provincial de Alicante.

1.3.3.1.2.- El Modelo Vertical alternativo (centrado en el juego)

El aspecto de novedad que aporta esta manera de acometer la iniciación deportiva radica en la idea de dar sentido y funcionalidad a los aprendizajes, lo que supone tomar como punto de partida la exploración y conocimiento de los problemas que surgen en el juego, para desde ese conocimiento tratar de buscar respuestas tácticas (de índole técnica o táctica) a tales problemas.

Aclararíamos lo que entendemos por organización integrada de enseñanza deportiva, considerando como tales aquellos que tratan de que todos los elementos que conforman el contenido del deporte, esto es, los elementos técnicos, tácticos, físicos y psicológicos, aparezcan integrados dentro de cada tarea de enseñanza-aprendizaje, y por tanto estos componentes deben ser entendidos como complementos que están relacionados entre sí de manera yuxtapuesta, formando un todo global. Todo movimiento por simple que nos pueda parecer, requiere siempre de la participación de todas y cada una de las estructuras y sistemas motrices. No olvidemos que el primer principio del entrenamiento es el de la Unidad Funcional, “el cuerpo es un todo y el todo es mas que la suma de las partes”.

MODELO VERTICAL CENTRADO EN EL JUEGO	
OBJETIVOS	Aprender los fundamentos técnico y tácticos e identificar principios de juego que van aumentando progresivamente su complejidad estructural y funcional
ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS	Progresiones situacionales, que demandan determinadas adaptaciones técnico-tácticas a los jugadores, a través de secuencias de juegos que van aumentando progresivamente su complejidad estructural y funcional
MÉTODOS DE ENSEÑANZA	Resolución de problemas y Descubrimiento guiado
FASES DEL APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> •Juegos de habilidades y capacidades básicas •Juegos para minideportes •Juegos para deportes •Juegos reglamentarios
SITUACIONES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	Contextualizadas con una integración progresiva de los elementos estructurales que caracterizan a la modalidad deportiva de referencia. Se toman inicialmente como referencia para seleccionar los juegos las acciones técnicas que se emplean en esa modalidad deportiva.

Cuadro 1.3.3.1.2. Resumen de la aplicación didáctica del Modelo Tradicional Técnico. (Tomado de Torres Guerrero, 2004)⁷⁹

⁷⁹ Torres Guerrero, J. (2004). *Nuevas perspectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas multideportivas*. En: *IV Jornadas sobre Deporte Base*. Servicio de Deportes de la Generalitat Valenciana. Delegación Provincial de Alicante.

Esta forma de organizar los contenidos se fundamenta en:

- La integración de todos los componentes del juego deportivo.
- Vinculación de los contenidos a enseñar con la Educación Física Básica.
- El Juego como procedimiento metodológico.
- La Reflexión acción de nuestros alumnos/jugadores.

Este planteamiento alternativo de la enseñanza vertical tradicional, enfatiza el aprendizaje desde la táctica hacia la técnica en un deporte determinado.

Se divide el proceso en cuatro fases:

- Fase 1: Se realizan juegos simplificados de todo tipo dirigidos a familiarizar al alumnado con las situaciones que caracterizan al deporte que estemos analizando y a desarrollar las habilidades básicas que se precisan en esos juegos.
- Fase 2: Se combinan la práctica de juegos simplificados como el minideporte.
- Fase 3: Practica de situaciones de aprendizaje reales que se presentan en el juego (2x2; 2X1...)
- Fase 4: Practica organizada de manera reglamentaria.

1.3.3.2.- Modelos Horizontales de Iniciación Deportiva

1.3.3.2.1.- Modelo horizontal estructural-funcionalista

Este modelo se basa en la perspectiva de enseñanza de los deportes cuyos soportes son la transferencia horizontal y el análisis estructural y funcional de los diferentes deportes. Identifica una serie de principios tácticos de ataque y de defensa común a los diferentes deportes; utiliza situaciones problema en forma de ejercicio o dentro del propio juego, reducido o ampliado, de manera que se propicie el aprendizaje de los principios tácticos ofensivos y defensivos y, de las habilidades específicas implícitas en la aplicación de tales principios.

Lasierra y Lavega (1997)⁸⁰, distinguen cuatro fases en su programa:

⁸⁰ Lasierra, G. y Lavega, P. (1993). *1015 Juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo*. Paidotribo. Barcelona.

- Fase de relación: el balón como centro de atención; la fase de progresión; la fase de orientación al objetivo y la fase de estructuración progresiva de las características diferenciadas de cada deporte de equipo.
- Fase de desarrollo de los elementos técnicos-tácticos individuales, ofensivos y defensivos.
- Fase de desarrollo de los elementos básicos de la táctica colectiva, ofensiva y defensiva.
- Fase de desarrollo de los sistemas de juego ofensivos, defensivos y de transición.

MODELO HORIZONTAL ESTRUCTURAL	
OBJETIVOS	Conseguir que el alumno desarrolle una acción de juego autónoma e intencional en cada uno de los roles que asume el jugador en estos juegos deportivos. Énfasis en el desarrollo de los mecanismos de percepción y decisión.
ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS	Progresiones situacionales tomando como referencia los principios generales del juego; comportamiento estratégico individual tomando como referencia cada uno de los roles estratégicos; comportamiento estratégico colectivo tomando como referencia las variables de comunicación que se dan entre los diversos roles.
MÉTODOS DE ENSEÑANZA	Resolución de problemas y Descubrimiento guiado
FASES DEL APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Fase de comprensión de la estructura reglamentaria básica • Fase de comprensión de los principios generales del juego • Fase de comprensión del comportamiento estratégico individual (roles y subroles estratégicos) • Fase del comportamiento estratégico colectivo
SITUACIONES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	Contextualizadas estructuralmente y tomando como referencia para su diseño o selección los principios generales del juego, comportamientos estratégicos, individuales, grupales y colectivos, a desarrollar. Para la organización y el desarrollo de los contenidos se toman como referencia los roles estratégicos que asumen los participantes

Cuadro 1.3.3.2.1. Resumen de la aplicación didáctica del Modelo Tradicional Técnico. (Tomado de Torres Guerrero, 2004)⁸¹

1.3.3.2.2.- Modelo Horizontal Comprensivo

En términos generales, su planteamiento se caracteriza por orientar la enseñanza desde la táctica a la técnica, justo al contrario que el modelo clásico vertical. Las situaciones pedagógicas que utilizan son los llamados juegos modificados, los cuales poseen semejanzas tácticas con los deportes y en los que se pretende, sobre todo la comprensión de los principios existentes en

⁸¹ Torres Guerrero, J. (2004). *Nuevas perspectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas multideportivas*. En: *IV Jornadas sobre Deporte Base*. Servicio de Deportes de la Generalitat Valenciana. Delegación Provincial de Alicante.

cada modalidad deportiva mediante la participación activa (Devís Devís, 1997: 42)⁸².

Más concretamente el juego modificado es un juego que se encuentra entre el juego libre y el deporte, y que posee unas reglas de inicio pero ofrece un gran margen de cambio y modificación sobre la marcha, así como la posibilidad de variar y modificar y crear nuevos juegos.

MODELO HORIZONTAL COMPRENSIVO	
OBJETIVOS	Adaptación del comportamiento estratégico a las diversas situaciones de juego que se plantean. Énfasis en el desarrollo de los mecanismos de percepción y decisión.
ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS	Progresiones situacionales, a través de juegos modificados que poseen similitudes tácticas con determinados tipos de deportes, para que el jugador acceda a la comprensión táctica del juego y pueda organizar, de manera intencional, su acción de juego.
MÉTODOS DE ENSEÑANZA	Resolución de problemas y Descubrimiento guiado
FASES DEL APRENDIZAJE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciación integrada y horizontal (juegos modificados) 2. Transición juegos modificados-situaciones de juego y minideportes 3. Modalidades deportivas
SITUACIONES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	Contextualizadas y tomando como referencia para su diseño o selección los problemas estratégicos que plantean a los jugadores. Se considera muy importante promover reflexiones en la práctica sobre la adecuación de los medios que se estén empleando con los objetivos que se quieren conseguir de manera que se consigna una acción de juego consciente e intencional.

Cuadro 1.3.3.2.2. Resumen de la aplicación didáctica del Modelo Tradicional Técnico. (Tomado de Torres Guerrero, 2004)⁸³

La propuesta se estructura de forma general en tres fases:

- Fase 1: Juegos deportivos modificados. Está constituida por la enseñanza de fundamentos tácticos a través de la práctica de juegos deportivos modificados de blanco y diana, de bate y campo, de cancha dividida y de invasión.

⁸² Devís Devís, J. (1997). *La enseñanza de los juegos deportivos: el Modelo Comprensivo*. En Actas III Jornadas de Intercambio de Experiencias Docentes en Educación Física. Granada. AMEFA, 195-199.

⁸³ Torres Guerrero, J. (2004). *Nuevas perspectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas multideportivas*. En: *IV Jornadas sobre Deporte Base*. Servicio de Deportes de la Generalitat Valenciana. Delegación Provincial de Alicante.

- Fase 2: Transición. Esta fase constituye un escalón intermedio entre la fase primera y la tercera y está caracterizada por la práctica combinada de juegos modificados, de situaciones de juego y de minideportes.
- Fase 3: Introducción a los deportes estándar. En esta fase tendrá lugar la enseñanza específica de las modalidades deportivas elegidas, aunque se mantiene como recordatorio la práctica de juegos modificados, de situaciones de juego y de minideportes.

En el momento actual hay diferentes autores que analizan de manera crítica el Modelo Horizontal Comprensivo, aludiendo a una escasa investigación en este campo, lo cual es imprescindible para poder generalizar los resultados y las conclusiones. Chandler y Mitchell (1990)⁸⁴; McNamee (1992)⁸⁵; López Ros y Castejón (1998)⁸⁶; Castejón y Col., (1999)⁸⁷; Castejón, García y Gutiérrez (2000)⁸⁸.

Coincidimos con Robles León (2008: 155)⁸⁹ en el sentido de cuando es más apropiado en Educación Secundaria el enseñar el deporte por un modelo vertical o por un modelo horizontal, en sus palabras:

“Teniendo en cuenta las características de ambos modelos, la aplicación de los mismo durante la etapa de Secundaria tiene una aplicación lógica durante el primer ciclo debería primar el modelo horizontal y durante el segundo ciclo de la etapa el modelo vertical. Aunque en ocasiones debido a las características del contexto en donde gran parte de los alumnos /as carecen de experiencia previas en relación a las actividades deportivas, convendría aplicar en todo momento el modelo horizontal”.

⁸⁴ Chandler, J. L. y Mitchell, S. A. (1990). *Reflections on models of games in secondary school*. Journal of physical education, recreation and dance, 61 (6), 19-21.

⁸⁵ McNamee, M. (1992). *La enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos: una revisión crítica*. En J. Devis y C. Peiró. (Comps.). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 237-247). Barcelona: Inde.

⁸⁶ López Ros, V. y Castejón, J. (1998). *Técnica, táctica individual y táctica co-lectiva: teoría de la implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (II)*. *Revista de educación física. Renovar la teoría y la práctica* (68), 12-16.

⁸⁷ Castejón, F. J.; Aguado, R.; Calle, M.; De La Corrales, D.; García, A.; Martínez, F.; Morán, O.; Ruiz, D.; Serrano, H. y Suárez, J. R. (1999). *La enseñanza del deporte de iniciación con estrategia técnica, táctica y técnico-táctica*. En: P. Sáenz-López; J. Tierra y M. Díaz. En: *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 726-735). Vol. II. Huelva. Universidad de Huelva: IAD.

⁸⁸ Castejón, F. J.; Aguado, R.; García, A.; Hernández, A. y Ruiz, D.; (2000). *Iniciación deportiva, ¿qué sabemos hasta ahora y qué podemos hacer?* En: *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp. 477-490). Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.

⁸⁹ Robles León, J. (2008). *Tratamiento del Deporte dentro del Área de Educación Física durante la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Provincia de Huelva*. Tesis Doctoral: Universidad de Huelva.

2.- INVESTIGACIONES RELEVANTES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA RELACIONADAS CON NUESTRA INVESTIGACIÓN

La investigación social se define como el proceso que, utilizando el método científico, permite obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad social (investigación pura) o que permite estudiar una situación social para diagnosticar necesidades y problemas a los efectos de aplicar los conocimientos con finalidades prácticas (investigación aplicada).
M. ORTÍ MATA (1994)

La investigación en educación hay que entenderla de manera general como un conjunto de acciones sistemáticas con objetivos propios, que apoyados en un marco teórico o en uno de referencia, en un marco teórico o en uno de referencia, en un esquema de trabajo apropiado y con un horizonte definitivo, describen, interpretan o actúan sobre la realidad educativa, organizando nuevos conocimientos, teorías, métodos, medios, sistemas, modelos, patrones de conducta y procedimientos educativos o modificando los existentes. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996)⁹⁰

Vielle (1989)⁹¹ explicita el concepto afirmando que: la investigación se extiende como todo proceso de búsqueda sistemática de algo nuevo, se trata de actividades intencionales y sistemáticas que llevan al descubrimiento y a la intervención de algo nuevo. Este "*algo*" producto de la investigación, no es solamente del orden de las ideas y del conocimiento, sino que genera resultados diversos y muy diferentes, nuevas ideas, conceptos, teorías, nuevos diseños, valores, prototipos, comportamientos y actitudes.

Latapí (1981)⁹², se refiere a la Investigación como: "*El conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formación, diseño y producción de nuevos valores, teorías y sistemas*".

⁹⁰ Gimeno Sacristán, J. Pérez Gómez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 12 (1): 97-116.

⁹¹ Vielle, J. P. (1989). "*Educación y trabajo: apuntes para un marco conceptual*", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 12 (1): 97-116.

⁹² Latapí, P. (1981). *Tendencias de la investigación acción de adultos en América Latina*. Pátzcuaro: CREFAL.

Sin duda alguna que estas formas de definir la investigación educativa no agotan las posibilidades de conceptualización de la misma, ni pueden ser consideradas como de aceptación universal; incluso podrían su objeto de debate entre quienes conciben de manera diferente la investigación educativa.

Las últimas tendencias pedagógicas abogan por una mayor profesionalización de los docentes y destacan la capacidad investigadora de los y las profesionales de la educación. Dichas líneas de pensamientos y acción destacan, como parte de la mencionada profesionalización, la capacidad o preparación de los docentes para la investigación como uno de los elementos imprescindibles para responder al reto de la enseñanza día a día. Contreras, (1998)⁹³; Pieron (1999)⁹⁴.

En referencia al ámbito específico de la investigación en Didáctica de la Educación Física, ésta debe asumir un valor instrumental de gran importancia en la formación inicial y continuada de los profesores. Carreiro da Costa (1999:11)⁹⁵, expresa su opinión indicando que:

“En verdad se trata de una actividad muy estimulante, tanto para los formadores como para los profesores. Para los formadores, porque los invita a una reflexión crítica centrada en la comparación entre las prácticas educativas y los efectos que generan en los procesos de pensamiento y acción de los futuros profesores. Para los profesores en ejercicio, porque los conocimientos pedagógicos que genera la investigación constituyen instrumentos que les permitirán no sólo analizar la forma en que conciben y realizan su labor de enseñanza, sino además reflexionar sobre su acción, ayudándolos a pasar de una práctica intuitiva a una práctica reflexiva propia de un verdadero profesional”

Las perspectivas actuales en cuanto a las investigaciones sobre los juegos y deportes van a girar en torno a temas como los programas de Educación en Valores, la socialización de los profesores de Educación Física, dado su especial antecedente formativo en el ámbito del deporte y su colisión con las actuales tendencias de la Educación Física; el pensamiento y las motivaciones del profesor y de los estudiantes, así como los intereses las actitudes del alumando hacia la ducación Física. A continuación presentamos algunas investigaciones relavantes en relación a nuestro objeto de estudio.

⁹³ Contreras Jordán, O. R. (1998). *Panorámica general de la investigación en la formación del profesorado de Educación Física*. En Sierra Robles, A.; Tierra Orta, J. y Díaz trillo, M. (Eds.) Formación del Profesorado de Educación Física. Universidad de Huelva, Publicaciones.

⁹⁴ Pieron, M. (1999). *Situación actual de la investigación educativa en el marco de la Educación Física escolar*. En Actas: I Congreso Internacional de Educación Física. La Educación Física en el siglo XXI. 379-401. Jerez de la Frontera.

⁹⁵ Carreiro Da Costa, F. (1999). *Tendencias de la investigación sobre la Didáctica de la Educación Física*. Elide. Revista de Didáctica de la Educación Física. n.1, 6-11.

2.1.- INVESTIGACIÓN SOBRE LOS MOTIVOS POR LOS QUE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PRACTICAN DEPORTE. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

❖ Justificación de la investigación

Esta investigación ha sido llevada a cabo por Torres, Carrasco y Medina (2000)⁹⁶ se pretende conocer cuál es la motivación de los estudiantes de la Universidad de Granada por la actividad física dentro de las actividades deportivas organizadas por dicho organismo. Con este fin, se seleccionó una muestra de 50 jóvenes universitarios que realizan deporte dentro de estas actividades, empleando para ello una escala de opinión tipo Lickert con 6 categorías y 26 motivos hacia los cuales los cuestionados debían mostrar su grado de conformidad.

Las actividades deportivas organizadas por la Universidad, se han encuadrado dentro de "*Deporte para todos*", pero en muy pocas ocasiones se ha reflejado los motivos por los cuales los universitarios realmente realizan deporte dentro de estas actividades. Por otro lado, consideramos interesante poder determinar que es lo que motiva a las personas de edad universitaria a hacer deporte. El conocimiento de estos motivos serán de gran importancia de cara a la organización y planificación de las actividades deportivas por el organismo pertinente dentro de la oferta deportiva de la Universidad de Granada.

❖ Objetivos

Los objetivos planteados en la investigación son:

- Utilizar un cuestionario que nos permita concretar los motivos por los cuales los universitarios practican deporte dentro de las actividades deportivas de la Universidad de Granada.
- Determinar los motivos principales por los que los universitarios practican deporte dentro de estas actividades.
- Comprobar las diferencias que existen sobre estos motivos en cuanto al género.

⁹⁶ Torres, G.; Carrasco, L. & Medina, J. (2000). *Investigación sobre los motivos por los que los estudiantes universitarios practican deporte*. El caso de la Universidad de Granada. *Revista Motricidad* nº 6, 95-105

❖ **Diseño y metodología de la Investigación**

- **Contexto:** la Universidad de Granada, sujetos participantes dentro de la oferta del C.E.P.A.D. (Centro de Planificación y Actividades Deportivas).
- **Sujetos:** 50 jóvenes universitarios, 22 chicos y 28 chicas, con una edad comprendida entre los 20 a 40 años.
- **Metodología:** cuantitativa.
- **Instrumentos de recogida de la información:** cuestionario.

❖ **Algunas conclusiones relevantes**

De manera general y después del análisis estadístico, se comprobó cómo la categoría mejor puntuada fue la denominada como Forma Física - Salud, restando importancia a los aspectos relacionados con las Razones Situacionales y de Autorrealización. A su vez, se determinaron las diferencias en cuanto al sexo por la práctica deportiva en estas actividades organizadas por la Universidad de Granada, comprobando que las chicas valoran más los aspectos socializadores y de práctica en grupo que los chicos. De forma más explícita las conclusiones a las que llegaron los autores fueron las que siguen:

- La motivación intrínseca tiene un papel predominante en los estudiantes universitarios en lo que se refiere a su práctica deportiva, prevaleciendo así los motivos relacionados con la forma física, la salud, el bienestar y la propia ejecución.
- Se le resta importancia a las motivaciones derivadas de los resultados y de la competición (motivación extrínseca).
- Las chicas valoran más las relaciones personales generadas en la práctica de estas actividades deportivas. Lo que implica un factor socializador destacable.
- Es importante el conocimiento, por parte de los organismos implicados al efecto, de las motivaciones, expectativas y necesidades de los estudiantes universitarios frente a la actividad físico - deportiva para así poder planificar y organizar una buena oferta y asegurar el éxito en este tipo de actividades

2.2.- INTERESES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA

❖ Justificación de la investigación

La profusión del fenómeno físico-deportivo y la creciente consideración desde diversos ámbitos de la Educación Física como área de conocimiento fundamental para una formación integral, está provocando un serio cambio de concepción y vivencia de los contenidos en Educación Física. En palabras de Sánchez Bañuelos (1987)⁹⁷ *“La educación físico-deportiva, adecuadamente encauzada bajo el prisma de un talante pedagógico actual, debe cubrir inexcusablemente unos objetivos específicos de enriquecimiento motor, a la vez que, de una forma pragmática, abordar el desarrollo de una serie de dimensiones de carácter afectivo y socio-afectivo, sobre las cuales la práctica bien encauzada de la actividad física puede tener una operatividad manifiesta”*. Por otro lado, es un objetivo primordial de la Educación Física elevar los niveles de eficacia de actuación del educador para lograr progresivamente la satisfacción de las metas principales señaladas en los diferentes niveles educativos.

Los autores de esta investigación Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (2003)⁹⁸ son partidarios de pensar que, mediante un estudio exhaustivo de las consideraciones del alumnado sobre la asignatura de Educación Física, es posible desvelar la importante transformación que está operando dentro de dicho contenido en su aplicación dentro del ámbito escolar. Del mismo modo, es importante verificar que la actitud del alumno/a hacia la Educación Física viene derivada de la intervención docente del profesional de Educación Física.

Una forma de comprobar las repercusiones de la mejora cualitativa percibida en Educación Física es el conocimiento de la valoración efectuada por el alumnado de los contenidos recibidos en la misma (Gutiérrez, 1995)⁹⁹, sobre todo, cuando conocemos de antaño la baja consideración de que ha gozado dicha asignatura. Haciendo mención a las palabras del profesor Escudero en el prólogo al libro *Aprendizaje Deportivo* (Moreno y Rodríguez, 1996)¹⁰⁰ *“La educación física representó en un pasado no demasiado lejano uno de los ámbitos de conocimiento y formación relegado al cajón de las tan*

⁹⁷ Sánchez Bañuelos, F. (1987). El niño y las actividades físico-deportivas: un enfoque pedagógico. *Apuntes: educación física y deporte*, XXIV, 38-42.

⁹⁸ Moreno, Juan M...; Rodríguez, Pedro L. y Gutiérrez, Melchor (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. Disponible en: <http://www.um.es/univefd/Interactitud.pdf>.

⁹⁹ Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid: Gymnos.

¹⁰⁰ Moreno, J. A. y Rodríguez, P. L. (1996). *Aprendizaje deportivo*. Murcia: Universidad de Murcia.

denotadas asignaturas marías”. Las consideraciones de tan prestigiosa pluma, resaltan asimismo que recientemente se ha producido un giro considerable en este panorama, abriéndose una línea de pensamiento y orientación de la E. F. mucho más valiosa que, sin duda, contribuye a la mejora de la calidad del profesorado.

Partiendo del lugar tan privilegiado que va ocupando poco a poco la actividad físico-deportiva, así como la creciente consideración de la E.F. como área de conocimiento fundamental para una formación integral, se plantea esta investigación, donde considera una forma de comprobar las repercusiones de la mejora cualitativa percibida en E. F. es el conocimiento de la valoración efectuada el alumnado de los contenidos recibidos en la misma.

❖ **Objetivos**

Así pues los objetivos que persigue el presente trabajo son, entre otros, los siguientes:

- Conocer la valoración del alumnado respecto a la asignatura de la Educación Física
- Conocer la percepción que el alumnado tiene de la importancia de la EF frente a otras asignaturas.
- Conocer la valoración que el alumnado hace del docente de la Educación Física frente al resto de profesorado.
- Analizar la diferencia que existe en las actitudes hacia la Educación Física según el curso del alumnado.

❖ **Diseño y metodología de la Investigación**

- **Muestra:** 934 estudiantes, de los cuales 492 son chicos y 442 son chicas de edades comprendidas entre los 12 y 15 años.
- **Metodología:** cuantitativa
- **Instrumentos de recogida de la información:** cuestionario de actitudes hacia la educación física y su entorno (C.A.E.F).

❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- Los varones valoran menos la asignatura y al profesor/a que las mujeres, asociándolo a que las mujeres declaran mayor dificultad y utilidad de la Educación Física.
- La asignatura y el profesor/a son más valorados por el alumnado de 12 y 13 años.

- El alumnado cuyo educador es de género masculino valora en mayor medida la asignatura y al profesor, considera que la Educación Física les va a ser útil en el futuro, facilita su situación de empatía con el profesor y con la asignatura y prefiere la Educación Física y el deporte en mayor grado que aquellos cuyos maestros son profesoras. Además, se observa que aquellos estudiantes que tienen profesora encuentran la asignatura de la Educación Física más difícil que otras asignaturas.
- Los alumnos/as, en general, muestran buenas actitudes hacia la Educación Física y sus profesores/as.

2.3.- PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA EDUCAR EN VALORES A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

❖ Justificación de la investigación

Esta investigación presenta un programa de intervención para educar en valores, basándose en una tesis doctoral presentada por Jiménez Martín (2000)¹⁰¹, cuyo objetivo principal era el diseño y puesta en práctica de un Modelo de Intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la AF y el deporte con vistas a transformar positivamente sus valores y actitudes, así como a mejorar la docencia del profesorado de Educación Física. Posteriormente Durán y Jiménez (2005)¹⁰² publicaron su Propuesta de Programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte.

La investigación se realizó con 11 centros (7 aulas-taller y 4 de garantía social) del Programa de Garantía Social de la Comunidad de Madrid (PGS)¹⁰³ en el horario lectivo correspondiente a la asignatura de educación física, y estaba dirigido a jóvenes de entre 14-18 años que habían sido rechazados del sistema educativo o que habían fracasado en el mismo, pero también a jóvenes desescolarizados.

¹⁰¹ Jiménez Martín, P. J. (2000). *Modelo de Intervención para Educar en Valores a Jóvenes en Riesgo a través de la Actividad Física y el Deporte*. Tesis Doctoral: Universidad Politécnica de Madrid.

¹⁰² Durán González, L. J. y Jiménez Martín, P. J. (2005). Propuesta de un Programa para Educar en Valores a través de la Actividad Física y el Deporte. *Apunts: Educación física y deportes*, Nº 77, 2004, págs. 25-29

¹⁰³ De cara al curso 2009-2010 se establecen los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que sustituirán a los actuales Programas de Garantía Social (PGS). Cabe decir que la finalidad y los destinatarios son muy similares. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial están destinados al alumnado mayor de 16 años que no haya obtenido el título de Graduado en ESO, con el objetivo de que todos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel 1 de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.

Objetivos:

- Proporcionar y reforzar competencias que permitan el desarrollo de un proyecto de vida satisfactorio.
- Proporcionar competencias profesionales propias de una cualificación de Nivel-1 de la estructura actual del CNCP.
- Proporcionar FCT o TP (regulados, evaluables y tutelados).
- Facilitar el desarrollo de las competencias básicas de la ESO, la obtención del título y proseguir estudios en las diferentes EE.
- Prestar apoyo tutorial y orientación sociolaboral personalizadas.
- Facilitar experiencias positivas de aprendizaje, convivencia y de trabajo.
- Desarrollar la capacidad de seguir aprendiendo.
- Conectar las necesidades y finalidades del sistema educativo y del sistema productivo.

La duración de estos talleres es de 2 años tanto para las Aulas-Taller como para Garantía Social, de modo que un alumno puede estar un máximo de 4 años en el programa si empezase desde Aula-Taller. Tienen matrícula abierta todo el año y las clases se desarrollan en grupos reducidos con el fin de garantizar el trato personal, existiendo un máximo de 100 alumnos por centro. La actividad físico-deportiva dentro de estos programas pertenece al área de actividades complementarias, y como tal, no es una asignatura obligatoria en estos centros. Sin embargo, queremos destacar que actualmente, y gracias al trabajo de colaboración e intervención que venimos realizando con este programa desde 1996, todos los centros de Garantía Social y Aulas-Taller imparten clases de Educación Física. Este Modelo supuso la creación por primera vez en España de un marco de actuación estructurado con jóvenes en riesgo, donde se estudió de forma científica a través de numerosas técnicas de investigación la eficacia de sus planteamientos.

El programa que plantean recoge así nuestra experiencia inicial en este ámbito y el desarrollo posterior del modelo gracias a la asignatura Modelos de educación en valores a través de la actividad física y el deporte.

Las bases teóricas en las que se fundamenta el programa tienen como fuente principal el Modelo de Donald Hellison (1995)¹⁰⁴, pero adaptado a la realidad en España, e introduciendo además estrategias pertenecientes a las principales corrientes de educación en valores como son la Clarificación de Valores; el Desarrollo Cognitivo- Estructural; y la Educación del Carácter

❖ **Diseño y metodología de la Investigación**

- **Contexto:** 11 centros (7 aulas-taller y 4 de garantía social) del Programa de Garantía Social de la Comunidad de Madrid.
- **Muestra:** La investigación se realizó con jóvenes entre 14 y 18 años, que habían sido rechazados por el sistema educativo o que

¹⁰⁴ Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign: Human Kinetics.

Donald Hellison, es profesor en los Departamentos de Psicología de la Educación y Kinesiología en la UIC y ha desarrollado un modelo en el que se usa el deporte para aprender responsabilidad personal y social. Su modelo, TPSR (Teaching Personal and Social Responsibility) se ha utilizado con niños de barrios marginales, denominados de alto riesgo, con resultados muy esperanzadores. Estos programas utilizan asumir la responsabilidad como un marco para las actividades físicas en la enseñanza y después de la escuela. Dado que los objetivos generales de este enfoque - por ejemplo, el respeto de los derechos y sentimientos de los demás, la auto-motivación, la cooperación, la auto-dirección, y ayudar a otros (por ejemplo, el liderazgo) - son importantes para trabajar con los niños en muchos lugares, los talleres también han sido solicitadas por los docentes y los jóvenes trabajadores que no trabajan con las actividades físicas.

habían fracasado en el mismo. Jóvenes que se caracterizaban por una gran problemática social y personal.

➤ **Metodología:** Investigación-acción

❖ **Algunas conclusiones:**

- Importancia de trabajo a través de modelos ecológicos, donde se implique con los mismos objetivos, a la práctica total de los sectores que afectan a los alumnos/as: familia, barrio, amigos, medios de comunicación, etc.
- La Actividad Física y el Deporte por sí mismos, no son la solución que va a resolver todos los problemas, se necesita una intervención global, la sociedad somos todos y tenemos la responsabilidad de mejorarla.

2.4.- TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA BASADO EN EL JUEGO MOTOR, EN UN GRUPO DE ALUMNOS Y ALUMNAS DE PRIMERO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

❖ Justificación y objetivos de la investigación

Collado Fernández (2005)¹⁰⁵, autor de esta investigación justifica su propuesta de intervención afirmando que *“a la educación le acechan un gran número de peligros, de problemas, unos ajenos a la propia escuela y otros que surgen dentro de su propio entorno. Todos ellos desembocan en una situación de mala conducta, agresividad e indisciplina en las aulas”*.

Un elemento importante para explicar el problema está en la escasa o nula importancia que en la cotidianidad de la enseñanza se le conceden a los objetivos y contenidos de tipo actitudinal, y en consecuencia la falta de respeto mutuo entre el alumnado, la escasa aptitud y actitud hacia la práctica y desarrollo de valores.

❖ Objetivos

Las inquietudes del profesor que en este caso ocupa, se convierten en investigador-participante, por mejorar su práctica educativa, y es por ello que los objetivos planteados para esta investigación, a nivel general, son:

- Analizar la problemática de la situación actual de la Educación Secundaria Obligatoria, intentando profundizar en su Etiología.
- Analizar las posibilidades que puede tener un programa basado en el juego motor sobre la adquisición de hábitos, actitudes y valores positivos en los alumnos.
- Comprobar la incidencia que puede tener sobre la conducta psicosocial de un grupo de alumnos de primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria una programación de aula que toma como elemento de partida para su elaboración los valores.

❖ Diseño y metodología de la Investigación

¹⁰⁵ Collado Fernández. D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de educación física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de enseñanza secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- **Contexto:** el Centro donde se ha desarrollado la intervención está enclavado en el barrio Albaycín de Granada. Acoge a alumnos/as de diversas zonas de la ciudad: Albaycín, Haza Grande, Cartuja, etc; y de varias casas de acogida como Aldeas Infantiles, Madre Teresa, etc.
- **Muestra:** alumnado de 1^{er} curso de ESO del CES Ave María San Cristóbal. En total 27 alumnos/as (11 chicos y 13 chicas).
- **Metodología:** cuantitativa y cualitativa.
- **Instrumentos de recogida de la información:** cuestionario, grupo de discusión y diario del profesor.

❖ Algunas conclusiones relevantes

- Para el curso estudiado, la Educación Física ha sido la asignatura que más ha colaborado en la educación en valores, así como se ha comprobado que hay otros factores externos que también influyen como por ejemplo los medios de comunicación.
- A pesar de que en cuanto al cumplimiento o respeto a las normas, el alumnado ha avanzado de manera significativa, el nivel de cumplimiento es muy heterogéneo, no pudiéndose llegar a una conclusión única, si sin embargo en cuanto al respeto por las instalaciones y materiales.
- Con respecto al respeto hacia sí mismos, los compañeros/as y el profesor/a, se concluye en que ha habido una mejora progresiva.
- Se hacen conscientes de la necesidad de práctica de educación física o de una correcta alimentación entre otros factores, como factores de incidencia directa en su salud.
- En cuanto al tiempo de práctica de actividad física en su tiempo libre, tras el programa se ha comprobado como se ha aumentado el número de alumnos/as que practican actividad física en su tiempo libre.

2.5.- ACTITUDES DE LOS ALUMNOS HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS PROFESORES

❖ Justificación de la investigación

Gutiérrez y Pilsa (2006)¹⁰⁶ se proponen en este trabajo de investigación el analizar las actitudes de los alumnos/as hacia los contenidos de las clases de educación física y la conducta de los profesores/as.

Los autores entienden que las actitudes pueden ser consideradas como sentimientos, predisposiciones, ideas, miedos y convicciones personales hacia un determinado tópico u objeto social (Aicinena, 1991)¹⁰⁷, y pueden inferirse a partir de lo que una persona dice o hace. De este modo, las respuestas que el alumnado nos comunica constituyen un compendio de lo que conocen o piensan acerca de la Educación Física, cómo la perciben, y su inclinación a actuar en relación a ella. Estos tres componentes de las actitudes (cognitivo, afectivo y conductual), se manifiestan en diferentes sentidos. Así, el componente cognitivo se revela a través de expresiones verbales de conocimiento y creencias; el componente afectivo, en expresiones verbales de agrado o desagrado; y el componente conductual, en términos de expresiones verbales sobre las intenciones que una persona tiene de actuar en relación a ese tópico.

El desarrollo de actitudes positivas hacia la actividad física es un objetivo importante que se debería tener presente en los distintos niveles educativos y programas de educación física. Pero, para desarrollar esas actitudes positivas, parece razonable comenzar por un asunto previo, el conocimiento de lo que los alumnos/as piensan sobre los contenidos de la Educación Física y los profesores/as que los imparten.

❖ Objetivos

En esta investigación se proponen los siguientes objetivos:

¹⁰⁶ Gutiérrez Sanmartín, M. y Pilsa Doménech, C. (2006) *Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores*. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 6 (24) pp. 212-229. Disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista24/artactitudes36.htm>

¹⁰⁷ Aicinena, S. (1991). The teacher and student attitudes toward physical education. *Physical Educator*, 48, 1, 28-32.

- Conocer cuáles son las actitudes de los alumnos/as hacia el comportamiento de los profesores/as y los contenidos del programa de.
- Conocer si existen diferencias en las actitudes de los alumnos/as hacia los contenidos del programa de Educación Física y sus profesores/as, según el curso (nivel escolar).
- Conocer si existen diferencias en las actitudes de los alumnos/as hacia los contenidos del programa de Educación Física y sus profesores/as, según el género.

❖ **Diseño y metodología de la Investigación**

- **Contexto:** centros públicos y concertados de la Comunidad Valenciana.
- **Muestra:** 910 estudiantes de edades comprendidas entre los 13 y 16 años, 422 hombres y 488 mujeres.
- **Metodología:** cuantitativa.
- **Instrumentos de recogida de información:** cuestionario.

❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- Las actitudes de los alumnos/as tanto hacia la Educación Física como hacia sus profesores/as, en todos los niveles analizados, son positivas.
- Los alumnos/as ven conveniente la realización de las pruebas de condición física como parte de la evaluación y calificación final (opinión que comparten un mayor número de los chicos encuestados que de las chicas).
- En sentido positivo, el alumnado analizados valoran tanto las clases de Educación Física como a los profesores/as que las imparten (valorando más a los que dominan la materia), se encuentran poco estresados en su ambiente educativo cotidiano, valoran también muy positivamente la variedad de actividades y la inclusión de nuevos ejercicios y juegos cada trimestre, están de acuerdo con que se incluya como parte de su calificación final la actitud y el esfuerzo, prefieren participar en juegos de equipo más que en juegos individuales.
- Y en sentido menos positivo, los alumnos/as manifiestan el deseo de poder disfrutar de mayor libertad en la elección de las actividades a practicar, y les gustaría que sus profesores/as de EF se preocupasen más por lo que ellos/as sienten, y tuvieran mayor control sobre los alumnos/as en clase.

2.6.- EL INTERÉS DEL ALUMNADO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA

❖ Justificación de la Investigación

Los autores de esta investigación Moreno y Gutiérrez (2007)¹⁰⁸ parten de la premisa de que el pensamiento del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física es un tema de gran interés para los docentes; existen numerosas variables que lo determinan, entre ellas las motivaciones.

La motivación hacia esta práctica constituye un elemento de vital importancia en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Florence (1991)¹⁰⁹ señala que el alumno motivado se manifiesta en el grupo de clase con diferentes conductas: es activo, se agota, atiende a las explicaciones, las cuestiona, ayuda a los compañeros, se interesa por hacer más, adelanta a su turno, está alegre, se interesa por su desempeño, repite sus ejercicios y se entrena fuera del curso. En suma, siente placer y deseo de ejercitarse y aprender en la clase de Educación Física.

Esta motivación actúa de forma diferente según se trate de motivación intrínseca o motivación extrínseca. La motivación intrínseca proporciona diversión, un sentimiento de competencia, habilidad o autorrealización, lo que da lugar a una mayor entrega y persistencia de la actividad; la motivación extrínseca se encarga de las recompensas externas de cualquier tipo que conlleve la participación, especialmente cuando es exitosa. Cada motivación tiene diferente grado de efectividad en la regulación de la actividad del alumnado. Por ello, el estudio del contenido de la motivación, intrínseca.

❖ Objetivos

- El objetivo que plantea este trabajo es analizar la relación entre el interés hacia la Educación Física y los diferentes factores involucrados con él: grado escolar, género del alumno/a, la importancia que éste concede a la Educación Física, su práctica físico-deportiva, el contexto en el que se realiza dicha práctica y la

¹⁰⁸ Moreno, J. A. y Hellín, M. G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-moreno.html>

¹⁰⁹ Florence, J. (1991). *Tareas significativas en Educación Física Escolar*. Barcelona: Inde.

titulación del profesor de la asignatura, en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria.

❖ **Diseño y metodología de la Investigación**

- **Contexto:** estudiantes de ESO de la región de Murcia.
- **Muestra:** 1.499 estudiantes de la Región de Murcia. Siendo 769 mujeres y 730 hombres, en edades comprendidas entre los 11 y 18 años, todos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.
- **Metodología:** cuantitativa.
- **Instrumentos de recogida de información:** cuestionario cerrado.

❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- Los resultados mencionados conducen a pensar que la Educación Física resulta más interesante y gusta más a los varones que a las mujeres.
- Pérdida de actitudes positivas hacia la asignatura a medida que aumenta la edad. Los más motivados son los alumnos de 1º.
- Existe una relación directa entre la importancia que el alumno/a atribuye a la EF y el interés mostrado en ella.
- El análisis del interés según los contenidos, evidencia que la “Condición Física y Salud”, así como “Juegos y Deportes” son los mejor valorados por los alumnos/as a los que gusta mucho la Educación Física, mientras que cuando gusta regular, la “Expresión Corporal” resulta ser el contenido mejor valorado.
- En cuanto a la valoración de las clases de Educación Física según el interés, se comprobó que a mayor interés por la materia, los alumnos/as encuentran las clases más fáciles, motivantes y de mayor utilidad en cuanto a que mejora la condición física, ayuda a relacionarse con los demás, a ser más inteligente y más coordinado.
- En este mismo sentido, se considera que el profesor/a ayuda a interesarse en la práctica físico-deportiva extraescolar y a valorar positivamente la importancia de la materia con respecto a las demás asignaturas. Asimismo, este alumnado demandan más sesiones semanales, mientras los menos interesados consideran suficientes las que se imparten.

2.7.- PERFIL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS PROFESORES DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO.

❖ Justificación de la investigación

Los autores de esta investigación Gutiérrez, Pilsa y Torres (2007)¹¹⁰ justifican su investigación planteando que en cualquier centro educativo se oyen expresiones de sus alumnos/as como éstas: “es un estupendo profesor”, “como profesor es un desastre”, “le falta experiencia, pero puede llegar a ser un buen profesor”, “este profesor ha mejorado de forma notable”. ¿Qué hace que un profesor sea considerado maravilloso y a otro no se le encuentre ninguna cualidad positiva? ¿Están los alumnos capacitados para evaluar seriamente a sus profesores?

La Educación Física actual se plantea como objetivo la educación del alumno/a como un ser integral para guiarle en la mejora de su cuerpo, autoconfianza y control del movimiento y del pensamiento. Según Singer (1981)¹¹¹ el proceso de aprendizaje en Educación Física debe desarrollarse guiando a todos los alumnos/as hacia su óptimo logro, bienestar general y felicidad. Éstas son algunas de las razones por las que la formación de los profesores de educación física y deportes constituye una parte importante de la filosofía de la educación, sobre todo de los últimos tiempos. Sin embargo, un aspecto insuficientemente considerado en todo este proceso ha sido la valoración que los alumnos/as hacen de sus profesores (Gutiérrez, 2003)¹¹².

Recientemente, Gutiérrez y Pilsa (2006)¹¹³, analizando las actitudes de los alumnos hacia la EF y sus profesores, encuentran que los alumnos valoran más a los profesores que dominan su materia (son buenos conocedores de la Educación Física), explican claramente lo que los alumnos/as han de aprender y les ayudan cuando se presentan dificultades, a la vez que manifiestan el deseo de disfrutar de mayor libertad en la elección de las actividades a practicar, también que les gustaría que sus profesores de Educación Física se preocupasen más por lo que ellos sienten, y tuvieran mayor control sobre los alumnos/as en clase.

¹¹⁰ Gutiérrez, M.; Pilsa, C.; Torres, E. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 8(3), 39-52. Disponible en: <http://www.cafyd.com/REVISTA/00804.pdf>

¹¹¹ Singer, R. (1981). Physical education and psychomotor activities. *International Journal of Physical Education*, XVIII, 2.

¹¹² Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.

¹¹³ Gutiérrez, M. y Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la educación física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 24.

Así los objetivos de este artículo, apoyados en los trabajos de Luke (1991)¹¹⁴, Friedmann (1983)¹¹⁵ y Ryan et al. (2003)¹¹⁶ son, acercarse a la realidad de las clases de Educación Física del contexto más inmediato, para conocer mejor qué es lo que más les gusta y les disgusta de ellas a los alumnos y cuáles son las cualidades que, según su criterio, deben caracterizar a un buen profesor o profesora de Educación Física.

❖ **Objetivos**

Proponen los autores como objetivo principal el conocimiento de los aspectos de la Educación Física que más les gustan y les disgustan a los alumnos/as, así como las cualidades que, según su criterio, deberían caracterizar a los buenos profesores de Educación Física.

❖ **Diseño y metodología de la Investigación**

- **Contexto:** alumnos/as procedentes de centros públicos y concertados de la Comunidad Valenciana, asistentes habituales a las clases de Educación Física, escolarizados en los cursos de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
- **Sujetos:** 788 estudiantes de 13 a 16 años, 337 alumnos (42,8%) y 451 alumnas (57,2%).
- **Metodología:** cuantitativa.
- **Instrumentos de recogida de la información:** cuestionario.

❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- Se concluye que las cosas de Educación Física que más les gustan a los alumnos/as es practicar deportes de equipo y realizar actividades y juegos variados, la práctica de ejercicio y el disfrute del tiempo libre en el que podían organizar actividades y juegos.
- Por otro lado, las cosas de EF que menos les gustan son los ejercicios de estiramientos, carrera y calentamiento, los aspectos teóricos (clase teórica, trabajos escritos), los ejercicios de resistencia y los exámenes y pruebas.

¹¹⁴ Luke, M.D. (1991). Attitudes of young children toward physical education. *Journal of the Canadian Association for Young Children*, 16, 2, 33-45.

¹¹⁵ Friedmann, E.D. (1983). Pupil's image of the physical education teacher and suggestions for changing attitudes in teacher training. *International Journal of Physical Education*, XX, 2, 15-18.

¹¹⁶ Ryan, S., Fleming, D. y Maina, M. (2003). Attitudes of middle school students toward their physical education teachers and classes. *The Physical Educator*, 60, 2, 28-42.

- Los alumnos idealizan a las profesoras mientras las alumnas plasman su ideal en profesores. Además, se plantean como ideal un profesor o profesora con simpatía y carácter agradable, con atractivo físico, competente en su trabajo, con capacidad de comprender a los alumnos con dificultades, que permita la flexibilidad en la programación de actividades y juegos, joven y en forma. Los alumnos idealizan más los aspectos físicos de los profesores, mientras que las alumnas se refieren a características más comunicativas como la comprensión, la simpatía, la amabilidad o la disposición para prestar ayuda.

2.8.- ACTITUDES Y MOTIVACIONES HACIA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO DEPORTIVA Y EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEL ALUMNADO DE LA PROVINCIA DE GRANADA AL FINALIZAR LA ESO.

❖ Justificación de la investigación

Este trabajo de investigación del profesor Macarro (2008)¹¹⁷ se centra en indagar sobre las consideraciones del alumnado con respecto a dos temas de gran relevancia: el área de Educación Física y la práctica de actividad físico deportiva en el tiempo libre. Y la suma de ambas es decir, ¿cómo incide el área de Educación Física en la práctica de actividad físico deportiva de la población?

A pesar de conocer estos beneficios, y de que estamos en una sociedad donde el deporte tiene una gran importancia, sin embargo, la práctica de actividad física por parte de la población, según diversos estudios, es escasa. Esta práctica es alta en la edad escolar, sobre todo en chicos, pero a medida que las personas se alejan de la etapa educativa va disminuyendo progresivamente, hasta llegar a una práctica muy pobre en la población adulta.

Ante este problema de baja tasa de participación en actividades físico-deportivas por parte de la población, nos planteamos la necesidad de estudiar las causas. Así, en el presente estudio, realizaremos un análisis bastante exhaustivo, en la población joven, de sus actitudes y motivaciones hacia la práctica de actividad físico deportiva, así como de sus hábitos de práctica. Esto puede ayudar a reflexionar para establecer posibles estrategias de promoción de la actividad físico deportiva con el objetivo de incentivar la práctica.

Si unimos los dos ejes sobre los que hemos centrado la investigación, Educación Física y práctica de actividad físico deportiva, nos surge una pregunta rápidamente: *¿Cómo incide el área de Educación Física en la practica de actividad físico deportiva de la población?*

Así pues, observamos -dice el autor- que la legislación educativa también incide en la necesidad de que desde el área de Educación Física se promuevan en el alumnado hábitos duraderos de práctica de actividad físico-deportiva. Crear hábitos duraderos supone que practiquen en su tiempo de ocio, y que tengan una actitud positiva hacia la práctica de actividad física que perdure en el tiempo.

¹¹⁷ Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia la práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física, del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

En el presente trabajo se analizan las actitudes hacia la práctica físico-deportiva, la motivación y motivos de práctica de los sujetos participantes y se analiza la legislación educativa y el área de Educación Física.

❖ **Objetivos**

Los objetivos que se plantean a nivel general en esta investigación son:

- Conocer los comportamientos físico-deportivos de los jóvenes al terminar la ESO en su tiempo libre, así como sus actitudes y motivaciones hacia la práctica de actividad físico-deportiva.
- Indagar sobre la valoración que realiza el alumnado sobre distintos aspectos del área de Educación Física, así como la incidencia que tiene esta área curricular en la práctica de actividad físico-deportiva en el tiempo de ocio.

❖ **Diseño y metodología de la Investigación**

- **Contexto:** un total de 19 centros de la provincia de Granada, tanto públicos, concertados, como no concertados.
- **Sujetos:** 857 alumnos/as (389 chicos y 468 chicas), estudiantes de primer curso de Bachillerato.
- **Metodología:** cuantitativa y cualitativa.
- **Instrumentos de recogida de la información:** cuestionario y grupo de discusión.

❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- La mitad de la muestra encuestada practica actividad físico-deportiva en su tiempo libre, siendo su frecuencia bastante alta, prefiriendo los chicos las modalidades de: fútbol, baloncesto y ciclismo-bicicleta de montaña, y en las chicas de: baile, gimnasia rítmica, aeróbic, voleibol y natación.
- Al alumnado en general les gusta practicar actividad físico-deportiva, considerándola divertida y beneficiosa para su salud.
- En un futuro, el alumnado manifiesta interés e intención por practicar actividad físico-deportiva; ya durante su vida laboral, los chicos si piensan que van a continuarla, mientras que las chicas no por sus obligaciones laborales y familiares.

- Los motivos que manifiestan los chicos y chicas que les llevan a practicar deporte son por orden de preferencia: porque les gusta hacer deporte, por estar sanos y en forma, porque les divierte para ocupar su tiempo libre, por mantener la línea y tener buen aspecto físico y por encontrarse con amigos y hacer nuevos amigos.
- El alumnado en general, valora de forma muy positiva las clases de Educación Física, siendo los aspectos que provocan la valoración positiva del alumnado: que supone una buena experiencia para ellos, que presenta un cambio de rutina en las clases, y que permite una mayor relación entre el alumnado.

2.9.- TRATAMIENTO DEL DEPORTE DENTRO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA PROVINCIA DE HUELVA

❖ Justificación de la investigación

La educación como servicio público, no está exenta de los cambios sociales, debiendo ser pionera en este sentido. Delors y Cols. (1996: 18)¹¹⁸, consideran que *“la educación tiene que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad, sin dejar de transmitir por ello el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia.”*

En ese mismo sentido, McCulloch (2007) afirma que la educación ha ido cambiando a lo largo de los años con el fin de cambiar y adaptar el conocimiento de forma adecuada a los objetivos que en la sociedad permanecen.

La adolescencia es una etapa crítica en el desarrollo posterior de la persona, no sólo a nivel físico, sino también a nivel psicológico. Lo que hagamos durante esta etapa se verá reflejado más tarde, de ahí la importancia de mantener buenos hábitos durante este periodo de la vida. En este sentido, cabe resaltar el estudio de Castillo (2006)¹¹⁹ sobre la población Universitaria Onubense, en donde se observa que sólo el 23,8% de los jóvenes practican actividad física de manera habitual. Esta inactividad por parte de los jóvenes, en ocasiones, va emparejada con la falta de motivación. Según indica Cervelló (1996)¹²⁰, abandono y motivación son dos conceptos estrechamente ligados, ya que el primero es a menudo consecuencia de la falta del segundo. En este sentido, Iso-Ahola y St.Clair (2000)¹²¹, afirman que la motivación es un elemento clave para lograr el compromiso y la adherencia al deporte.

Sin embargo, en la actualidad el deporte se encuentra presente en todos los ámbitos de nuestra sociedad, y cómo no, en el ámbito educativo. Por ello, debemos tener presente que la actividad físico - deportiva es un aspecto que va a influir de manera directa en la educación integral de los jóvenes.

¹¹⁸ Delors, J. y Cols. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones Unesco.

¹¹⁹ Castillo, E. (2006). *Hábitos de práctica de actividad física y estilos de la universidad de Huelva*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

¹²⁰ Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Tesis doctoral: Universidad de Valencia.

¹²¹ Iso-Ahola, S. E., Y St. Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest* (52), 131-147.

Por tanto, con este estudio pretenden conocer la realidad en cuanto al tratamiento que los docentes dan al deporte en las clases de Educación Física durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Provincia de Huelva.

❖ **Objetivos**

Como objetivos específicos en esta investigación relacionados con nuestro trabajo se han planteado:

- Establecer el perfil del profesorado de Educación Física de Educación Secundaria de la Provincia de Huelva.
- Analizar la formación inicial y continua de los profesores de Educación Física de ESO.
- Analizar las opiniones de los docentes respecto a la presencia de una metodología propia de la etapa de la iniciación deportiva a lo largo de la Educación Secundaria al desarrollar los contenidos deportivos en las clases de Educación Física.
- Descripción y análisis de los principales elementos del currículum en relación a la aplicación de los contenidos deportivos durante las clases de Educación Física.
- Identificar cuáles son los motivos por los que los docentes imparten determinados contenidos deportivos en las clases de Educación Física.
- Diseñar instrumentos de investigación específicos que permitan la recogida de información necesaria para llevar a cabo el estudio.
- Plantear unas orientaciones relacionadas con la puesta en práctica de los contenidos deportivos a lo largo de ESO.

❖ **Diseño y metodología de la Investigación**

- **Contexto:** Centros de Educación Secundaria Obligatoria dónde el profesorado imparten clases de Educación Física en la Provincia de Huelva.
- **Muestra:** docentes que impartían clases de Educación Física en la etapa de Secundaria en cada centro en el momento de la consulta de 90, de los cuales 77 impartían clase en la ESO.
- **Metodología:** cuantitativa y cualitativa.
- **Instrumentos de recogida de la información:** cuestionario estandarizado y entrevista.

❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- En cuanto al perfil, se ha concluido en que, Según los datos obtenidos se observa una inclinación bastante acentuada hacia los docentes masculinos, ya que, el 85,7% de los profesores de Educación Física de la Provincia de Huelva son hombres, mientras que el 14,3% restante lo forman las mujeres; En cuanto a la edad, nos encontramos con un colectivo relativamente joven, rondando la media en torno a los 35 años; En lo que respecta a la titulación académica, se observa que el 69,8% son Licenciados en Educación Física.
- La mayoría de los docentes con estudios de Educación Física, destacan las asignaturas específicas de cada deporte y las asignaturas prácticas como las que les han sido más útiles para impartir los contenidos deportivos en la ESO.
- El 65,9% de los profesores consideran el periodo comprendido entre los 12-16 años como una etapa idónea para trabajar el deporte teniendo en cuenta los principios de la iniciación deportiva, debido fundamentalmente a las características del contexto en el que nos encontramos.
- En lo que respecta a los objetivos que persiguen los docentes mediante el desarrollo de las unidades didáctica de las distintas modalidades deportivas, se observa que principalmente buscan desarrollar objetivos actitudinales, relacionados fundamentalmente con el ámbito social y afectivo, la salud y la ocupación del tiempo libre y de ocio.
- A la hora de evaluar los docentes utilizan más de un instrumento, el más usado es la observación sistemática.
- En cuanto a la planificación de los contenidos, los docentes tienen en cuenta los materiales y las instalaciones de las que dispone el centro escolar, el segundo aspecto a tener en cuenta es la demanda de los alumnos y en tercero, la riqueza del aprendizaje.

2.10.- CARACTERÍSTICAS DE LA DEMANDA FÍSICO-DEPORTIVA DEL ALUMNADO ALMERIENSE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA

❖ Justificación y objetivos de la investigación

Esta investigación de Gómez López y cols. (2007)¹²², se justifica porque en la actualidad el deporte postmoderno –dicen los autores- debe concebirse como un sistema abierto ya que es un sistema social al que se van incorporando nuevas prácticas y nuevas concepciones que relativizan las correspondientes al deporte tradicional (Puig y Heinemann, 1991)¹²³, sin olvidar el aumento de la oferta físico-deportiva de los últimos años, y que continuarán en el futuro.

Toda esta amplia oferta de actividades físico-deportivas, tanto a nivel privado como público, requiere una rigurosa planificación y gestión, para poder adaptarlas a las necesidades y características de sus demandantes. Por ello, es fundamental conocer cuáles son las preferencias de actividades físico-deportivas con que les gustaría ocupar su tiempo libre al alumnado de Almería.

El objetivo de la presente investigación es conocer la evolución de las preferencias del alumnado almeriense de educación secundaria postobligatoria, en cuanto a las modalidades físico-deportivas más demandadas, tipo de oferta y finalidad de las mismas.

❖ Diseño y metodología de la Investigación

- **Contexto:** alumnado matriculado en la Educación Secundaria Postobligatoria de la provincia de Almería durante el curso 2001/2002.
- **Sujetos:** 11505 alumnos/as (5242 varones y 6263 mujeres), siendo 1014 la muestra representativa.
- **Metodología:** cuantitativa.
- **Instrumentos de recogida de la información:** cuestionario estandarizado.

¹²² Gómez López, M; Ruiz Juan, F; García Montes, M. E. y Valero Valenzuela, A. (2007). Características de la demanda físico-deportiva del alumnado almeriense de Educación Secundaria Postobligatoria. *Espiral, Cuadernos del Profesorado*. Revista Digital del Centro de Profesorado Olula-Cuevas (Almería) Vol. 1, nº 1. Disponible en <http://cepcuevasolula.es/espinal>.

¹²³ Puig, N. y Heinemann, K. (1991). El deporte en la perspectiva del año 2000. *Papers de Sociología*, 38. Universidad de Navarra.

❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- La demanda de actividades físico-deportivas disminuye con el transito hacia niveles educativos superiores, al tiempo que se demandan las que más se practican y que son las que más se ofertan.
- Las actividades más demandadas son los deportes tradicionales colectivos e individuales, entre ellos: fútbol, voleibol, tenis y natación.
- Aparecen nuevas modalidades, sobre todo en periodos vacaciones como senderismo y esquí alpino.
- El tipo de oferta preferido es la llevada a cabo por cuenta propia, de forma libre y autoorganizada. Y el carácter de la más deseada la no competitiva.

SEGUNDA PARTE

DISEÑO, METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN





CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

SUMARIO DEL CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.- CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.- DESCRIPCIÓN FÍSICA

1.2.- DATOS SOCIOECONÓMICOS

2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.2.1.- Objetivos Generales

2.2.2.- Objetivos Específicos

3.- DISEÑO METODOLÓGICO

3.1.- TIPOLOGIA Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN

3.2.- POBLACIÓN Y MUESTRA

3.3.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

3.3.1.- Técnica cualitativa 1: El Grupo de Discusión

3.3.1.1.- Diseño y Desarrollo del Grupo de Discusión

3.3.1.2.- Características de nuestro Grupo de Discusión

3.3.1.3.- Validez y fiabilidad del Grupo de Discusión en nuestra investigación

3.3.2.- Técnica Cualitativa 2: La Entrevista

3.3.2.1.- Conceptualizando la entrevista

3.3.2.2.- Tipo de entrevista planteada en nuestra investigación

3.3.2.3.- Diseño y proceso seguido en nuestras entrevistas

3.3.3.- Técnica Cuantitativa: El Cuestionario

3.3.3.1.- Conceptualizando el Cuestionario

3.3.3.2.- Revisión Bibliográfica

3.3.3.3.- Confección del cuestionario utilizando la Técnica Delphi

3.3.3.3.1.- Técnica Delphi: Conceptualización y características

3.3.3.3.2.- Composición del Grupo de expertos participantes en la Delphi

3.3.3.3.3.- Fases en la elaboración del cuestionario

3.3.3.4.- Pilotaje del Cuestionario

3.3.3.5.- Validez y fiabilidad del Cuestionario

3.4.- ANÁLISIS DE LOS DATOS

3.4.1.- Método y proceso desarrollado en el análisis de los datos cualitativos

3.4.2.- Método y proceso desarrollado en el análisis de los datos cuantitativos

1.- CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

“La investigación debería reconocer y documentar los contextos culturales, sociales e institucionales en los que se desarrolla, dado que la educación siempre está situada en un contexto único, por lo que se debería actuar cautelosamente ante las generalizaciones, especialmente en lo que se refiere a la implementación de modelos educativos derivados de investigaciones desarrolladas en contextos distintos.”
NURIA GORGORIÓ y ALAN BISHOP, 2000.

1.1.- DESCRIPCIÓN FÍSICA

El contexto en el que se desarrolla la investigación es en la provincia de Granada, cuya capital es el municipio español del mismo nombre, situado en la comunidad autónoma de Andalucía, concretamente en la comarca de La Vega.



La capital en 2008 la habitaban 236.988 habitantes, y más de medio millón contando el área metropolitana. Los barrios son muy diferentes entre sí en parte por la continua inmigración hasta la década de 1990, los más importantes son el Zaidín, el Albaicín, el Sacromonte, el Realejo, La Chana, el Almanjáyay y la Cartuja.

Actualmente (2009) constituye un núcleo receptor de turismo, debido, además de a los monumentos de la ciudad, a la cercanía de la Estación de Esquí de Sierra Nevada, las Alpujarras y la Costa Tropical. De entre sus construcciones históricas, la Alhambra es una de las más importantes del país, declarada Patrimonio de la Humanidad por la Unesco en 1984 junto con el

jardín del Generalife y el Albaicín. Además tiene la mayor catedral renacentista del mundo.

El término municipal de Granada ocupa unos noventa kilómetros cuadrados y se sitúa en la parte más oriental de la depresión de Granada, en contacto con el piedemonte de Sierra Nevada (Formación Alhambra y Cono de la Zubia). La depresión granadina se sitúa estratégicamente en el Surco Intrabético. De esta forma, a partir del pasillo de Iznalloz tiene acceso al desfiladero de Despeñaperros y por lo tanto a Madrid; a partir de Valle de Lecrín tiene acceso a la costa Subtropical granadina; por el Puerto de la Mora tiene acceso a las Hoyas de Guadix y Baza y por lo tanto a Almería y Murcia; y por último, a partir del pasillo de Loja tiene acceso a la Depresión de Antequera y a la Depresión Bética.

Es una tierra rica y privilegiada, donde la belleza de su naturaleza y playas, compite con la importante monumentalidad de sus ciudades. La provincia de Granada puede dividirse en 7 comarcas perfectamente diferenciadas por su situación y entorno social, así como por la diversidad cultural que presentan. Estas comarcas son:

1. Granada y su entorno.
2. Poniente Granadino.
3. Guadix y el Marquesado.
4. Baza, Huéscar: El Altiplano.
5. La Alpujarra.
6. La Costa Tropical.
7. Sierra Nevada.

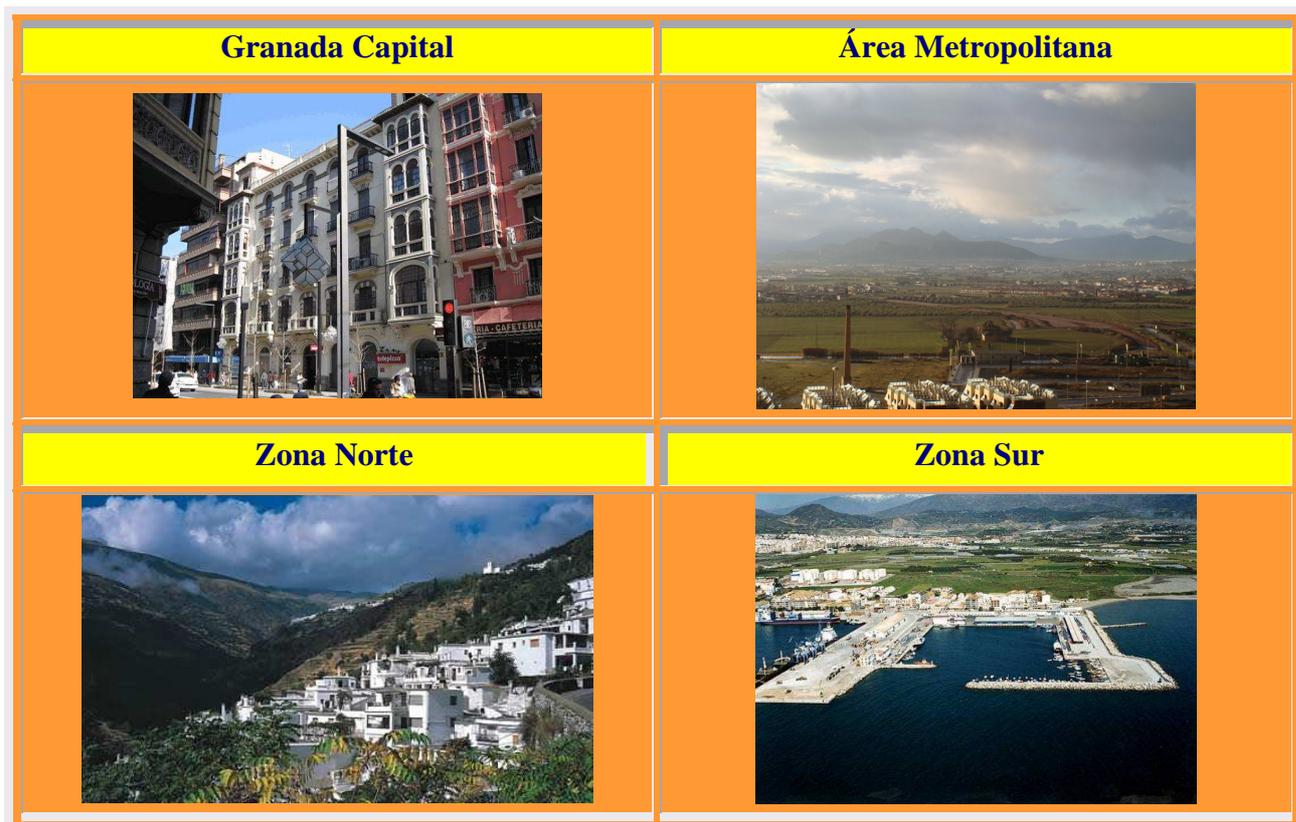


En la siguiente imagen podemos ver las 7 comarcas reflejadas:



A su vez, estas siete comarcas, para nuestra investigación y siguiendo las directrices de Figueras Valero (2008: 231)¹, las hemos agrupado en 4 zonas geográficas, que son las siguientes:

1. Granada Capital.
2. Área Metropolitana.
3. Zona Norte.
4. Zona Sur.



¹ Figueras Valero, F.J. (2008). Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

1.2.- DATOS SOCIOECONÓMICOS

La estructura económica de la ciudad de Granada y su provincia presenta una acusada debilidad de la actividad industrial, un mayor peso del sector agrario y una gran dependencia del sector de la construcción.
MINISTERIO DE ECONOMÍA, 2007

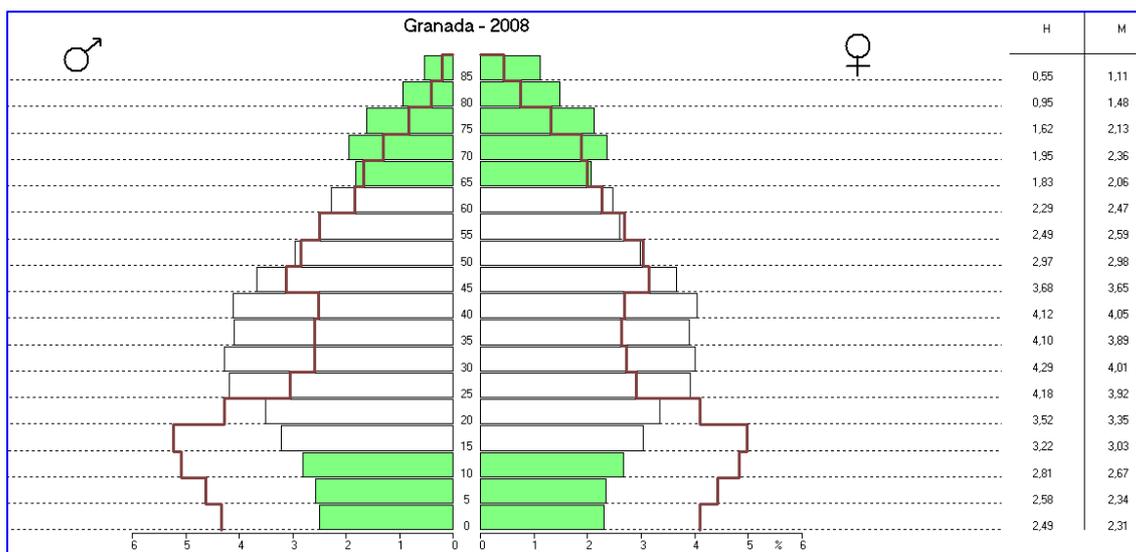
La población de la provincia de Granada en el año 2008 es de 901.220 habitantes, de los cuales el 26,32% vive en la capital, y su densidad de población es de 71,61 hab/km². Se encuentra dividida en 168 municipios y 10 entidades locales autónomas.

Los principales núcleos de población son Granada capital y su área metropolitana (55%), la Costa Tropical (10,5%) con los municipios de Motril y Almuñécar, segundo y tercer núcleos de población provincial respectivamente tras la capital, y las zonas interiores de Guadix, Baza y Loja.

Nº	Municipio	Población	% Provincia
1	Granada	236207	26,32%
2	Motril	58501	6,52%
3	Almuñécar	27076	3,02%
4	Baza	22718	2,53%
5	Loja	21341	2,38%
6	Guadix	20307	2,26%
7	Armillá	20115	2,24%

Tabla 1.2.a- Distribución de la población de Granada y provincia

En la siguiente gráfica podemos ver la pirámide de población de la provincia de Granada en el año 2008, comparada con 1981.



En la siguiente tabla aparecen reflejadas algunas de las características específicas de dicha población.

DATOS PROVINCIA DE GRANADA 2008	
Población total	901.220
Población mujeres	453.940
Población hombres	447.280
% Población menor de 20 años	21,76
% Población mayor de 65 años	16,31
Total de extranjeros	58.775
Nacionalidad Predominante (Marruecos)	8.396
Ratio alumnos/as-profesor/a en educación básica	25,0

Tabla 1.2.b.- Datos de la Provincia de Granada 2008

Con respecto a los datos socioeconómicos de dicha población, comentar que vamos a reflejar los que más nos interesa para nuestra investigación.

La estructura económica de la ciudad de Granada y su provincia presenta una acusada debilidad de la actividad industrial, un mayor peso del sector agrario y una gran dependencia del sector de la construcción.

La actividad industrial se concentra en muy pocas empresas de baja intensidad tecnológica, cuya ventaja competitiva la constituye básicamente el precio barato de la mano de obra utilizada. Las ramas más representativas son la industria agroalimentaria (aceites y lácteos) principalmente en empresas tales como Puleva, Dhul y Cervezas Alhambra.

También destacan algunas empresas de fabricación de productos metálicos y la industria de la madera. Otras empresas significativas de la zona son Recisur y Lo Mónaco.

Tipo de Actividad	Varones ocupados	Mujeres ocupadas	Total
Agricultura, ganadería, caza y selvicultura	841	452	1.293
Pesca	18	6	24
Industrias extractivas	14	6	20
Industria manufactura	4.181	1.200	5.381
Producción y distribución de energía eléctrica, gas y agua	330	77	407
Construcción	5.763	718	6.481
Comercio, reparación de vehículos y artículos personales y de uso doméstico	7.684	5.353	13.037
Hostelería	3.396	1.979	5.375
Transporte, almacenamiento y comunicaciones	3.256	775	4.031
Intermediación financiera	1.824	1.032	2.856
Actividades inmobiliarias y de alquiler, servicios empresariales	4.165	3.267	7.432
Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	5.833	4.062	9.895
Educación	5.150	6.500	11.650
Actividades sanitarias y veterinarias, servicio social	3.240	6.558	9.798
Otras actividades sociales y de servicios prestados a la comunidad, servicios personales	1.269	1.334	2.603
Hogares que emplean personal doméstico	372	1.974	2.346
Organismos extraterritoriales	4	1	5
Total	47.340	35.294	82.632

Tabla 1.2.c.- Actividades profesionales de la población de Granada y provincia

2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La adolescencia es una etapa crítica en el desarrollo posterior de la persona, no sólo a nivel físico, sino también a nivel psicológico. Lo que hagamos durante esta etapa se verá reflejado más tarde, de ahí la importancia de mantener buenos hábitos durante este periodo de la vida.

JOSÉ ROBLES RODRÍGUEZ, 2008

2.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Educación es una ardua tarea difícil de definir, y con dificultades de llevar a cabo. Pero quizás en el sentido que le demos a la misma o la concepción que tengamos de ella, esté el sentido de educar. Así, podemos decir, que bajo nuestro punto de vista:

*“El arte de instruir y de educar comienza comprendiendo a los niños y prosigue luego haciéndose comprender por ellos e interesándose”
Octavi Fullat Genís.*

La escasez de tiempo con el que profesorado cuenta siempre, hace que intente conseguir los objetivos propuestos de tipo conceptual y procedimental, que son los más utilitarios, inmediatos o considerados más importantes, quedando desabastecidos o apartados los hábitos y actitudes, base sobre la que se forjan los valores que deben ser objetivo primero y último de la Educación.

Una de las grandes fisuras que tiene el actual sistema educativo, y en concreto de la Educación Secundaria Obligatoria, según Collado Fernández (2005)² son los problemas de convivencia en el aula.

Situaciones que se repiten en nuestras aulas son la falta de respeto mutuo entre el propio alumnado, entre éste y su profesorado, al material y mobiliario del Centro.

² Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

La falta de responsabilidad hacia ellos mismos, y hacia las cosas de su entorno, en definitiva, la escasa actitud y aptitud hacia el desarrollo y práctica de valores. Y es aquí donde consideramos que debe incidir la educación actual, desde lo esencial, no desde las estadísticas, no con soluciones inmediatas, sino con perspectivas de cambio y de futuro.

Las motivaciones que nos han llevado a plantear y realizar este trabajo de investigación han sido en primer lugar por la relación con nuestro trabajo como docentes de Educación Física y sobre todo nuestra preocupación por colaborar de manera activa a, por un lado, buscar una solución o un medio para paliar la situación actual de las aulas en la Educación Secundaria Obligatoria; y por otro lado, a concienciar al alumnado de la importancia de cuidar y mejorar su formación, su personalidad, sus relaciones hacia sí mismos, hacia su entorno próximo y lejano, etc.

En definitiva, lo que nos hace plantearnos este trabajo es la necesidad de intervenir en la realidad de nuestras aulas, de nuestros Centros, y la inquietud que ello nos produce, el saber si por las peculiaridades de nuestra materia, el clima y las relaciones que en ella se dan, y en concreto a través del trabajo de determinados contenidos como puede ser el de deportes, deportes colectivos, podemos conseguir el desarrollo de valores y actitudes, tan necesarios hoy día.

2.2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos son considerados de forma general como fines intermedios, en cuanto que está prevista su realización en un tiempo determinado, son manifestaciones singulares y limitadas del fin, aquello que se intenta alcanzar en una o varias dimensiones concretas, sometidas y relacionadas con el fin.
LOGSE, 1990

2.2.1.- Objetivos Generales

Los objetivos generales pretendidos en esta investigación son:

Objetivo A: conocer la tipología, preferencias y modelos de organización del núcleo de juegos y deportes practicados en el primer y segundo curso de la ESO de la provincia de Granada, así como los valores, actitudes y hábitos que transmiten al alumnado.

Objetivo B: analizar el tratamiento que se realiza de los elementos del currículum en relación a la aplicación de los contenidos deportivos en la formación inicial del profesorado y durante el desarrollo de las clases de educación física en la ESO.

Objetivo C: comprobar la significatividad y funcionalidad que tiene para el alumnado y su entorno sociocultural la práctica regular de juegos y deportes en su tiempo libre.

Objetivo D: analizar la formación (inicial y permanente) que se imparte en los centros de formación del profesorado de educación física con respecto al conocimiento y transmisión de valores y actitudes a desarrollar en el alumnado de primero y segundo de ESO a través de los contenidos de juegos y deportes.

2.2.2.- Objetivos Específicos

Los objetivos específicos pretendidos en este trabajo de investigación son:

1. Conocer el perfil personal, familiar y social del alumnado de 1º y 2º curso de educación secundaria obligatoria de la provincia de Granada.
2. Indagar acerca de la tipología de los juegos y deportes que enseña el profesorado y práctica el alumnado de 1º y 2º de ESO, preferencias de práctica y valoración que realizan de los mismos.
3. Comprobar las concepciones que el alumnado, el profesorado universitario y de educación física de la ESO, tienen de los juegos y deportes como mediadores para transmitir y adquirir valores en el alumnado de primero y segundo de la ESO y los que estos consideran que han adquirido con su práctica.
4. Analizar el tratamiento que se realiza en la universidad y en los centros de la ESO de los elementos del currículum en relación a la aplicación de los contenidos deportivos.
5. Conocer el clima de clase de educación física al impartir el núcleo de juegos y deportes, así como la motivación del alumnado hacia estos contenidos.
6. Comprobar los hábitos adquiridos por el alumnado, referidos a salud, prevención y ocupación constructiva del ocio a través de la práctica de actividades físico-deportivas fuera del contexto escolar.
7. Indagar acerca de la influencia que tiene el entorno socio-cultural sobre la práctica deportiva del alumnado en su tiempo libre, así como en la transmisión y adquisición de valores.
8. Conocer la percepción del profesorado universitario y de educación física de la ESO, acerca de su nivel de preparación y competencia (adquirida en la formación inicial o permanente) para transmitir valores y actitudes al alumnado que está bajo su tutela.
9. Diagnosticar, evidenciar y aportar soluciones a las principales dificultades con las que se encuentra el profesorado universitario y de educación física de la ESO a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado.

3.- DISEÑO METODOLÓGICO

En el deporte, cualquier acción requiere un nivel de destreza técnica para poder ser ejecutada de forma eficaz, pero al existir una voluntariedad en la ejecución de esa acción parece imprescindible la existencia de un componente cognitivo que permita y posibilite la mejor selección.

M^a PERLA MORENO ARROYO, 2008

3.1.- TIPOLOGIA Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro de las diferentes modalidades contempladas por Latorre y cols. (2003: 243)³, podemos considerar nuestro estudio como Investigación descriptiva, ya que su objetivo es recoger y analizar información, para interpretar la realidad social estudiada y complementarla a través de la comprensión de los datos obtenidos cualitativamente. Se trata pues de una forma de investigación social que triangula desde el paradigma positivista, metodología cuantitativa y cualitativa, para poder obtener una visión lo más amplia posible e identificar aquellos aspectos necesarios para dar solución al problema planteado.

Bajo la denominación de paradigma hemos englobado metodologías compartidas por investigadores y educadores que adoptan una determinada concepción del proceso educativo (De Miguel, 1988)⁴. Cada paradigma se caracteriza por una forma común de investigar, presentando sus ventajas e inconvenientes y aunque parten de supuestos diferentes, es posible conjugar las aportaciones desde una perspectiva ecléctica. (Latorre y cols., 2003: 243)⁵

La investigación cualitativa ha significado cosas distintas según cada momento histórico. Partimos de la definición genérica de investigación cualitativa que aporta Denzin y Lincoln (2000)⁶

“la investigación cualitativa es una actividad que sitúa al investigador en el mundo y que consiste en una serie de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible. Estas prácticas interpretativas transforman el mundo, pues lo plasman en una serie de representaciones textuales a partir de los datos recogidos en el campo mediante observaciones, entrevistas,

³ Latorre Beltran, A. y cols. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.

⁴ De Miguel, M. (1988). *Paradigmas de Investigación Educativa*. Madrid: Narcea.

⁵ Latorre, A. y otros. (2003). *Ibidem*.

⁶ Denzin, N. K. Y Lincoln, Yvonna (2000). *Handbook of qualitative. research*. Londres: Sage

conversaciones, fotografías, etc. La investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista hacia el mundo, "por lo tanto, esto significa que estudia las cosas en su escenario natural intentando dar sentido o interpretar los fenómenos a partir del significado que la gente da de ellos".

Las características de los fenómenos educativos y los elementos contextuales constituyen criterios para determinar hasta dónde se puede utilizar una metodología y cuándo otra, de ahí que los paradigmas no sean considerados como determinantes únicos de la metodología a emplear, como señalan Cook y Reichardt (1986)⁷ la perspectiva paradigmática del investigador ha de ser flexible y capaz de adaptaciones. Puede concluirse, pues, que las modalidades de investigación son distintas pero no incompatibles y que el científico, se puede beneficiar de lo mejor de ellas a través de su integración.

Uno de los procedimientos más utilizados en la investigación cualitativa para garantizar la validez de los datos y la fiabilidad de las interpretaciones es la triangulación. Este es un «*procedimiento que pretende aproximarse metodológicamente, desde distintos puntos de vista a un mismo objeto de estudio previamente definido*» (Gillham, 2000: 13)⁸.

La premisa sobre la que se fundamenta la triangulación es que la combinación de múltiples métodos y materiales documentales en nuestro caso, permite que un estudio particular sea mejor comprendido y que tenga mayor rigor, profundidad y riqueza. Ahora se considera, dice Richardson (1996)⁹ que,

"La imagen central de la investigación cualitativa es el cristal no el triángulo. El cristal es un prisma que refleja externamente y se refracta dentro de sí mismo, creando diferentes colores, modelos y direcciones, permitiendo avanzar por distintos caminos. En el proceso de cristalización el escritor cuenta el mismo hecho desde diferentes puntos de vista. No hay una correcta lectura del acontecimiento. Cada lectura, cada luz o brillo, destello que proporciona el cristal, refleja una perspectiva diferente del incidente. La triangulación es el resultado de múltiples realidades refractadas simultáneamente, no secuencialmente como hace la cristalización"

En nuestro estudio hemos entendido necesario combinar metodologías, ya que el enfoque cuantitativo, mediante cuestionario cerrado, nos permitirá llegar a una gran población en nuestra investigación, cuantificar los resultados y en cierta medida poder generalizarlos, y el enfoque cualitativo, mediante

⁷ Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo*. Madrid: Morata

⁸ Gillham, D. (2000). *Case study research methods*. London y New York: Continuum.

⁹ Richardson, J. T.E. (Ed) (1996). *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and Social Sciences*. Leicester: BPS Books

grupo de discusión y entrevistas, nos proporcionará profundizar más en la realidad para comprenderla, dándole un enfoque interpretativo. No pretendemos contrastar los datos que obtenemos mediante una metodología de investigación y otra, sino combinarlas en un mismo proyecto de investigación en función de nuestros objetivos y que ambas funcionen de forma complementaria.

La integración metodológica se ha llevado a cabo a través del concepto que Denzin y Lincoln (2000)¹⁰ denominan modelo de triangulación y que en trabajos anteriores a éste han planteado Ibáñez (1996: 266)¹¹, Fajardo del Castillo (2002: 386)¹², Palomares Cuadros (2003: 252)¹³; Collado Fernández (2005: 1207)¹⁴; Vílchez Barroso (2007: 248)¹⁵; Torres Campos (2008: 216)¹⁶; Macarro Moreno (2008: 277)¹⁷ y Figueras Valero (2008: 232)¹⁸ que vienen a decir que podemos estar más seguros de los resultados obtenidos si utilizamos diversas técnicas de recogida de datos, ya que cada una tiene sus propias ventajas y sesgos.

El diseño de la investigación se ha desarrollado teniendo en consideración las siguientes fases:

¹⁰ Denzin, N.K. y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative research*. Londres: Sage.

¹¹ Ibáñez, S. (1996). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹² Fajardo del Castillo, J.J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral: Universidad de Granada

¹³ Palomares Cuadros, J. (2003). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital

¹⁴ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹⁵ Vílchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de Tercer Ciclo de Educación Primaria de la comarca granadina de los Montes Orientales, y la influencia de la Educación física sobre ellos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹⁶ Torres Campos, J.A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹⁷ Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁸ Figueras Valero, F.J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

1ª Fase:	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: Necesidades, problema, demanda.
2ª Fase:	DISEÑO Y PROCEDIMIENTO: Diseño pormenorizado de las Fases de la investigación.
3ª Fase	PROPÓSITO: Conocer, Indagar, Verificar, Identificar. Elaboración, validación y pasación del Cuestionario al alumnado.
4ª Fase	DISEÑO Y REALIZACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN con profesorado universitario que imparte las materias de Didáctica de los deportes individuales, colectivos y Aplicación específica deportiva.
5ª Fase	DISEÑO REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS PERSONALES Diseño y realización de 16 Entrevistas personales a profesorado en activo de Educación Física de Educación Secundaria.
6ª Fase	TRATAMIENTO, REDUCCIÓN DE LOS DATOS
7ª Fase:	ANÁLISIS DE DATOS: Descripción, Interpretación, Comparación y Discusión de los datos obtenidos.
8ª Fase:	PROCESO DE VALORACIÓN: TRIANGULACIÓN. Juicios positivos y negativos.
9ª Fase:	CONCLUSIONES-Vías de acción. Perspectivas de futuro.

Cuadro 3.1.- Tipología y Fases de la investigación

3.2.- POBLACIÓN Y MUESTRA

Una buena muestra debe reproducir las características de interés que existen en la población de la manera más cercana posible a nuestra investigación.
S. L. LOHR, 2000.

Carrasco y Calderero (2000)¹⁹ definen población de estudio como el conjunto de todos los individuos (objetos, personas, sucesos...) en los que se desea estudiar el fenómeno. La población objeto de nuestro estudio está compuesta por el alumnado que estudia primer curso de Bachillerato de la provincia de Granada.

Los datos sobre dicha población se obtuvieron en la Delegación de Educación de la provincia de Granada de la Junta de Andalucía, realizando las consultas oportunas.

	Andalucía				Granada			
	Público	Concertado	Privado	Total	Público	Concertado	Privado	Total
Educación Secundaria	296.930	85.474	9.034	391.438	30.697	12.144	874	43.715

Tabla 3.2.a.- Alumnado durante el curso 2007-2008

En concreto en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria:

GRANADA 2007-2008	1º ESO			2º ESO		
	ALUMNOS	ALUMNAS	TOTAL	ALUMNOS	ALUMNAS	TOTAL
PÚBLICO	4,654	4,027	8,681	4,450	3,896	8,346
CONCERT.	1,638	1,503	3,141	1,558	1,498	3,056
NO CONC.	124	104	228	122	92	214
TOTAL	6,413	5,634	12,050	6,130	5,486	11,616

Tabla 3.2.b.- Alumnado de 1º y 2º curso de la E.S.O. (Curso 2007-2008)

Por su parte, Carrasco y Calderero (2000) consideran la muestra “como el conjunto de casos extraídos de una población, seleccionados por algún método de muestreo”. A causa de que la magnitud de la población, se recurrió a la aplicación de técnicas de muestreo.

¹⁹ Carrasco, J. y Calderero, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid. Rialp.

La adecuada ejecución de estas técnicas de muestreo nos permitirá generalizar al total de la población la información recogida en la muestra.

El muestreo es el procedimiento mediante el cual seleccionamos situaciones, acontecimientos, personas, lugares, momentos e incluso temas para considerarlos en la investigación. Por tanto, el muestreo depende del tipo de investigación que vayamos a desarrollar. (Macarro Moreno, 2008: 271)²⁰. En nuestra investigación, al desarrollar una metodología mixta (cualitativa-cuantitativa) hemos de considerar dos tipos de muestra, una para el estudio cuantitativo a la que se aplicará el cuestionario y otra para el cualitativo relacionada con el grupo de discusión y las entrevistas.

En relación a nuestra muestra de tipo cuantitativa, como indica Lohr (2000)²¹, una buena muestra debe reproducir las características de interés que existen en la población de la manera más cercana posible a nuestra investigación. Esta muestra será representativa, en el sentido de que cada unidad muestreada representará las características de una cantidad conocida de unidades en la población.

En cuanto al modo de seleccionar los individuos que componen la muestra, Carrasco y Calderero (2000)²² clasifican los diferentes tipos de muestreo en dos grandes grupos: métodos de muestreo *probabilísticos* y métodos de muestreo *no probabilísticos*. Los probabilísticos son aquellos en que todos los individuos tienen la misma posibilidad de ser elegidos para la muestra y los no probabilísticos son aquellos métodos que seleccionan a los individuos siguiendo determinados criterios, procurando que la muestra sea lo más representativa posible.

En nuestra investigación hemos utilizado el método de muestreo no probabilístico denominado por Carrasco y Calderero (2000) "*muestreo accidental o casual*". Los criterios que hemos seguido a la hora de seleccionar a los individuos han sido:

- Abarcar con la muestra todas las zonas de la provincia de Granada.
- Mantener en la muestra una proporción similar a la que existe en la población total en cuanto al tipo de centro: privado, concertado y público.
- Tener posibilidad de acceder a la muestra.

²⁰ Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia práctica de actividad física deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

²¹ Lohr, S.L. (2000). *Muestreo: diseño y análisis*. México: International Thomson Editores.

²² Carrasco, J. y Calderero, J. (2000). *Ibidem*.

En cuanto al tamaño de la muestra, para Cohen y Manion (2002)²³ éste dependerá del propósito del estudio, del tratamiento estadístico que se espere dar a los datos, del grado de homogeneidad/heterogeneidad de la población, del sistema del muestreo utilizado, etc. El tamaño de la muestra depende de la precisión que se quiera conseguir en la estimación que se realice a partir de ella. Para su determinación se requieren técnicas estadísticas superiores, pero resulta sorprendente cómo, con muestras notablemente pequeñas, se pueden conseguir resultados suficientemente precisos.

En nuestro caso hemos utilizado las tablas para la determinación de la muestra de Arkin and Colton (1984)²⁴. La población total del alumnado de primero y segundo de la ESO en la provincia de Granada es de 23.656. Nuestra muestra abarca un total de 1.097 alumnos/as, por lo que cumple con los márgenes de confianza previstos.

Margen de confianza 95.5 %			
AMPLITUD DE LA MUESTRA	MARGENES DE ERROR		
	+ - 3%	+ - 4%	+ -5%
20.000	1053	606	392
25.000	1064	610	394

Tabla 3.2.c.- Para la determinación de una muestra sacada de una población finita, para márgenes de error 3,4,5, % en la hipótesis de $p=50\%$.

La Muestra elegida es el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, que corresponde a los cursos de 1º y 2º de ESO de los centros educativos de la provincia de Granada encuestados. Esta elección se ha realizado mediante estratos de población. Hemos estudiado las distintas comarcas de Granada, agrupándolas en 4 zonas claramente diferenciadas (Zona de Granada Capital, Zona del Área Metropolitana, Zona Norte y Zona Sur) y que fuesen porcentualmente similares. En total hemos obtenido 1.097 cuestionarios de 13 centros educativos, para poder tener un índice de significatividad adecuado.

²³ Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

²⁴ Arkin, H. and Colton, R. (1984) *An outline of statistical methods as applied to economics, business, education, social and physical science*. New York : Barnes & Noble.

La muestra está distribuida entre 558 alumnos y alumnas de primer curso (283 chicos y 275 chicas) y 539 de segundo curso (279 chicos y 260 chicas). En total el grupo está formado por 1.097 alumnos de entre 12 y 14 años, de los cuales 562 son chicos y 535 chicas, estando muy igualada la muestra entre el género masculino y femenino. Si nos referimos al entorno familiar, social, económico y cultural podemos decir que son niveles heterogéneos, pues pertenecen a centros de diferentes zonas y comarcas de Granada, así como a centros tanto públicos como privados-concertados.

Así, de los 13 centros educativos seleccionados para obtener nuestra muestra de estudio, encontramos 1 privado, 3 concertados y 9 públicos y se encuentran distribuidos por toda la provincia de Granada, aunque con una proporción mayor de muestra en aquellos lugares donde la población de estudio es mayor. La distribución de la muestra por centros educativos y municipios se menciona a continuación:

ZONA	CENTRO	TIPO	ALUMNADO		
			1º ESO	2º ESO	TOTAL
Granada Capital	IES Ave M ^a San Isidro.	Concertado	35	47	82
	IES Ave M ^a Vistillas	Concertado	18	24	42
	IES Ángel Ganivet	Público		44	44
	IES Alba Longa.	Público	60	33	93
Área Metropolitana	IES Aricel. Albolote	Público	112	88	200
	IES Al-fakar. Alfacar	Público	64	60	124
Zona Norte	IES Purullena.	Público	78	61	139
	CEIP Ntra. Sra. del Rosario. Dehesas Viejas.	Público	13	11	24
	IES Profesor Tierno Galván. Montillana.	Privado	16	15	31
	CEIP San Sebastián. Benalúa de las Villas.	Público	17	14	31
Zona Sur	Colegio Santo Rosario. Motril.	Concertado	63	61	124
	IES Martín Recuerda. Motril.	Público	52	50	102
	IES Gualchos.	Público	30	31	61
Alumnado total de la muestra:					1.097

El error de la muestra que acompaña al *diseño de encuesta* realizado, toma un nivel de confianza $(1-\alpha)$ del 95,5% ($\pm 2\sigma$) con error muestral de $\pm 3,65\%$ para el conjunto de la muestra y aplicando la formula utilizada por Taglicarne²⁵, donde e = error muestral, $P=Q$, (50/50 en % estimados), $Z\alpha=2$ asociada a un nivel de significación, obteniendo un $N= 555$.

En relación a nuestra muestra de tipo cualitativa, según Tójar (2006)²⁶ el muestreo cualitativo es intencional, esto es, la persona que investiga va adoptando decisiones de selección de los diversos elementos de la realidad social a investigar en función de los propósitos de la investigación y de los rasgos esenciales de esa misma realidad que se va encontrando y construyendo. Se puede decir que el muestreo cualitativo dice Macarro Moreno (2008: 273)²⁷ también busca representatividad, aunque no en sentido estadístico ni con intenciones de generalización. Busca relevancia y "*representación emblemática*" en la profundidad de las situaciones que observa, busca en cierto modo la ejemplaridad, lo especial de cada contexto y realidad.

Flick (2004)²⁸ indica que los dos elementos principales que deben guiar la selección de informantes son la "*pertinencia*" y la "*adecuación*". La pertinencia se refiere a la elección de las personas que mejor y más información puede generar sobre la investigación. La adecuación se refiere a contar con los datos necesarios y suficientes para una comprensión lo más exhaustiva posible del fenómeno.

En relación al tipo de muestreo cualitativo, Tójar (2006)²⁹, siguiendo a Patton (1990), identifica hasta diez tipos de muestreo diferentes. Para nuestra investigación hemos utilizado el denominado "*muestreo por criterio lógico*" que se basa en reunir todos los casos disponibles que reúnan algún criterio de interés para la investigación.

²⁵ Formula utilizada por Taglicarne para elaborar la Tabla Prontuaria para poblaciones finitas, para establecer suficientemente seguros (seguridad del 95,5%) que el resultado esté comprendido dentro del límite de error (\pm) indicado, en nuestro caso entre 3,65%. En: Sierra Bravo, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

²⁶ Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La muralla.

²⁷ Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

²⁸ Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

²⁹ Tójar, J.C. (2006). *Ibidem*.

Así, los sujetos participantes en las entrevistas personales han sido los profesores y profesoras de Educación Física de los centros dónde se han pasado los cuestionarios y cuyas características se recogen a continuación.

Entrevista	1	2	3	4	5	6
Edad	42	30	42	43	31	36
Identificación	Ra	Vi	Fl	JM	Ro	Jor
Género	Hombre	Mujer	Hombre	Hombre	Hombre	Hombre
Años de experiencia	16	3	14	13	6	9

Entrevista	7	8	9	10	11	12
Edad	30	44	30	43	32	35
Identificación	Ma	JB	Ig	Di	So	Ki
Género	Mujer	Hombre	Hombre	Hombre	Mujer	Hombre
Años de experiencia	4	19	5	17	7	12

Entrevista	13	14	15	16
Edad	31	46	55	27
Identificación	JeI	Car	MC	Ma
Género	Hombre	Mujer	Mujer	Mujer
Años de experiencia	6	14	30	3

De la misma manera el profesorado experto participante en el grupo de discusión ha sido seleccionado entre el profesorado de los centros de Educación superior de Andalucía y Extremadura, centros donde se había formado el profesorado participante en las entrevistas. En concreto su procedencia ha sido:

- Profesor 1. Universidad de Málaga
- Profesor 2: Universidad de Jaén
- Profesor 3: Universidad de Granada
- Profesora 4 : Universidad de Extremadura
- Profesora 5: Universidad de Granada
- Profesor 6: Universidad de Granada
- Profesor 7: Universidad de Granada
- Profesor 8: Universidad de Córdoba

3.3.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

“No tiene sentido calibrar o evaluar la validez de una metodología cualitativa con los criterios tradicionales de validez utilizados para la parte cuantitativa (validez interna, externa, fiabilidad y objetividad)”.

JOSÉ MACARRO MORENO, 2008.

La metodología utilizada en nuestra investigación integra técnicas cualitativas (grupo de discusión y entrevista) y cuantitativas (cuestionario) para recabar información, con la intención de combinar esta estructura metodológica.

En nuestro caso hemos utilizado:

- Cuestionario: a alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria, que cursan 1º ó 2º de dicha Etapa.
- Grupo de Discusión: profesores de diferentes Universidades de Andalucía y de la Universidad de Extremadura, bien de las Facultades de Ciencias de la Educación, bien de las Facultades de Ciencias de la Actividad Física, destinados todos ellos a intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde se forman los docentes que imparten clase a los alumnos/as objeto de estudio de este trabajo.
- Entrevistas: a profesores/as de Educación Secundaria Obligatoria, que imparten clases a 1º y 2º de la misma Etapa y que se encuentran en activo/a.

El instrumental para el tratamiento de la información es el siguiente:

- El cuestionario validado por la Técnica Delphi, siguiendo el protocolo de Olaf Helmer (1983)³⁰ y actualizado por Varela (1991)³¹; Barrientos Borg (2001)³² y Palomares Cuadros (2003)³³. Los datos se registraron y analizaron con el software SPSS versión 14.0.

³⁰ Helmer, OI. (1983). En: *Using Delphi Technique*. Disponible en: http://www.voctech.org.bn/virtud_lib/. Consulta: 8 de Mayo de 2008.

³¹ Varela, J. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario. *Gaceta sanitaria, (Editorial)*. 5(24):114-116.

³² Barrientos Borg, J. (2001). *Técnicas y Métodos de Investigación Social: Método Delphi, Aplicación en el campo sanitario*. Departamento de Ciencias Políticas. Universidad de Granada. Trabajo propio del Departamento.

- Para el análisis de datos cualitativos, Grupo de Discusión y Entrevista, hemos utilizado el programa AQUAD FIVE elaborado en la Universidad de Tubigen. (Rodríguez; Gil y García. 1996: 248 y ss.)³⁴

3.3.1.- Técnica cualitativa 1: El Grupo de Discusión

Como técnica cualitativa de recogida de información en nuestra investigación hemos decidido la utilización del grupo de discusión. La elección de esta técnica se debe a que ésta se adaptaba perfectamente a los objetivos planteados. Consideramos, dice Macarro Moreno (2008: 293)³⁵, que los grupos de discusión propician la inquietud necesaria para dar sus opiniones por la situación de discusión grupal que se plantea.

Los grupos de discusión forman parte de las técnicas de investigación que utilizan pedagogos, sociólogos, politólogos o psicólogos, pero su conocimiento quizás ha trascendido por la gran utilización que han hecho de esta técnica las investigaciones de mercado y el seguimiento de audiencias. El reconocimiento de los resultados de los estudios basados parcial o totalmente en grupos de discusión, ha incrementado la demanda de su uso hasta el punto de ser una práctica habitual en los más variados estudios. Este trabajo resalta las capacidades y los límites de esta práctica, y reflexiona sobre situaciones específicas, derivadas de la experiencia en múltiples trabajos de investigación. (Krueger, 1991: 34)³⁶.

Cuando en una investigación se plantea un grupo de discusión, la finalidad que se pretende es obtener amplia información, mediante una técnica en la que el entrevistador intervenga lo menos posible, y deje un margen de actuación a las personas implicadas “hay que subrayar que el grupo de discusión es una vía para conocer y no una finalidad”. (Callejo, 2001: 22)³⁷.

³³ Palomares Cuadros, J. (2003a). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada. Reprodigital.

³⁴ Rodríguez, G; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

³⁵ Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia la práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

³⁶ Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

³⁷ Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.

Se denomina también "*reunión de grupo*" o "*discusión de grupo*". Se basa en el grupo como unidad representativa (célula social) que expresa unas determinadas ideas: valores, opiniones, actitudes... dominantes en un determinado estrato social. Los participantes se seleccionan porque tienen ciertas características en común que les relacionan con el tema objeto de la discusión.

Podemos definirlo, siguiendo a Muccielli (1969: 45)³⁸ como "*aquel grupo cuyo objetivo es hacer una confrontación de opiniones, de ideas o de sentimientos con el fin de llegar a unas conclusiones, un acuerdo o unas decisiones*". Merece la pena destacar de esta definición que un grupo de discusión no es un grupo de trabajo y por tanto su objetivo no es producir, -no es un lugar de acción, ésta se emprenderá a posteriori- - sino intercambiar opiniones de manera que se obtenga una información acerca de las percepciones, actitudes o motivaciones de un colectivo determinado. (Villasante y cols. 2000: 67)³⁹.

Los participantes de un grupo de discusión expresan sus opiniones sobre un tema de interés común. Las personas aportan informaciones sin modificar las de las demás; no se trata de un intento de imponerse sino de aportar unas ideas. Una condición de los grupos de discusión es que estén compuestos por personas similares entre sí. Los participantes se seleccionan porque tienen ciertas características comunes que les relacionan con el objeto de la discusión de tal manera que se facilite el intercambio de opiniones sobre aspectos que todos conocen, el no cumplir este requisito puede dar lugar a retraimiento frente a personas que se perciben distintas del resto del grupo. (Fajardo del Castillo, 2002: 345)⁴⁰.

El grupo de discusión es una técnica cualitativa, muy similar a la entrevista. Donde se plantea una línea argumental dirigida por un entrevistador o moderador, pero orientada a un grupo de personas, que van a debatir esa línea argumental. Se podría señalar que "*los grupos de discusión constituyen una modalidad de entrevista en grupo*". (Del Rincón y otros. 1995: 318)⁴¹.

³⁸Muccielli, R. (1969). *Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo* Madrid: Ibérico Europea de ediciones.

³⁹ Villasante, T. R.; Montañés, M., Martí, J. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid: Editorial El viejo topo.

⁴⁰ Fajardo del Castillo, J.J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁴¹ Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

3.3.1.1.- Diseño y Desarrollo del Grupo de Discusión

El diseño por el que ha pasado esta experiencia, siguiendo a Palomares Cuadros (2003a: 173)⁴², Collado (2005: 523)⁴³ y Torres Campos (2008: 336)⁴⁴ ha sido el siguiente:

1.	Planteamiento de objetivos y elaboración de la guía de preguntas.
2.	Selección de los participantes: determinación de las características que iban a reunir. Así como selección de los mismos.
3.	Selección del moderador/a
4.	Determinación del lugar y fecha
5.	Formación del moderador/a
6.	Desarrollo del grupo de discusión
7.	Recopilación. transcripción y análisis de la información

Cuadro 3.2.1.1.- Diseño del Grupo de Discusión

➤ Preparación de los Grupos de Discusión

El moderador juega un papel importante en una reunión de discusión pero no es el único determinante del éxito de la misma. Para que la discusión llegue a buen fin hay que prever una serie de factores, comunes a cualquier tipo de reunión y emplear algún tiempo en comprobar una serie de detalles que, aunque a primera vista puedan parecer superfluos, juegan un papel decisivo en el buen desarrollo de una reunión. (Villasante et al, 2000: 189)⁴⁵

➤ Condiciones materiales

A menudo no suele prestarse la atención necesaria a este aspecto, pero hay que tener en cuenta que *"velar por unas condiciones confortables es velar por la eficacia de la reunión"* (Lebel, 1983: 234)⁴⁶. No tener en consideración estos aspectos es aceptar unos riesgos que pueden ser evitados.

⁴² Palomares Cuadros, J. (2003a). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos del Parque Periurbano "Dehesas del Generalife"*. Granada: Reprograf.

⁴³ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

⁴⁴ Torres Campos, J.A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

⁴⁵ Villasante, T. R.; Montañés, M., Martí, J. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid: Editorial El viejo topo.

⁴⁶ Lebel, P. (1983). *L'animation des réunions*. Paris: L'organisation.

Para asegurar el buen desarrollo de un grupo de discusión deberán atenderse a los siguientes aspectos:

➤ **El lugar**

El local donde deba desarrollarse la reunión ha de cumplir unos requisitos, ya que su idoneidad puede influir en las respuestas de los participantes. El lugar de reunión ha de ser neutral de manera que se favorezca un ambiente de participación y se eviten inhibiciones. La sala ha de ser de dimensiones adecuadas al número de asistentes, aislada de distracciones que provengan del exterior o de otras posibles distracciones visuales o sonoras. Palomares Cuadros (2003a: 273)⁴⁷, Collado (2005: 526)⁴⁸ y Torres Campos (2008: 339)⁴⁹

➤ **Disposición de los participantes**

Los participantes se situarán de manera que se vean unos a otros, es imprescindible el contacto ocular para facilitar la interacción. Para ello la mesa deberá ser de medidas adecuadas y si se depone de varias mesas su situación no deberá ser en línea sino que deberán colocarse en círculo o en forma oval. La distancia entre los participantes será equidistante por lo que el tamaño de la mesa deberá adecuarse al número de asistentes. La conversación puede grabarse en cinta pero no es recomendable grabarla en vídeo porque perturba demasiado el desarrollo de la discusión y afecta la espontaneidad de las intervenciones. Palomares Cuadros (2003a: 276)⁵⁰, Collado (2005: 523)⁵¹ y Torres Campos (2008: 336)⁵²

➤ **Convocatoria**

Es necesario informar previamente a los participantes explicando el motivo de la reunión y especificando el lugar, la hora y la duración aproximada. Recordemos que no hay reunión posible si no se está de acuerdo en trabajar en conjunto sobre unos mismos objetivos.

⁴⁷ Palomares Cuadros, J. (2003a). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos del Parque Periurbano "Dehesas del Generalife"*. Granada: Reprogra.

⁴⁸ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

⁴⁹ Torres Campos, J.A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

⁵⁰ Palomares Cuadros, J. (2003a). *Ibidem*.

⁵¹ Collado Fernández, D. (2005). *Ibidem*.

⁵² Torres Campos, J.A. (2008). *Ibidem*

Una ventaja que ofrece la reunión dentro de una organización es que pueden clarificarse personalmente las posibles dudas sobre el objeto de la reunión y los puntos a discutir en ella. (Lebel, 1983: 235)⁵³

➤ **Tamaño del grupo**

El tamaño ideal para una discusión de grupo formado por profesionales, adultos está entre 8 ó 10 sujetos. El número no debe ser ni demasiado reducido, pues será pobre como entidad de interacción, no se darán fenómenos de grupo, ni demasiado elevado, ya que el grupo se escindirá en pequeños subgrupos y no será posible desarrollar una discusión única. Nuestro grupo de discusión está formado por 8 profesores/as de Facultades relacionadas con la actividad física y el deporte.

➤ **El momento de la reunión**

Es más adecuado realizar las reuniones por la mañana, siendo totalmente desaconsejable el llevarlas a cabo después de la comida. La duración no deberá exceder de dos horas ya que si se alarga demasiado puede bajar el interés en la reunión, dando lugar a la aparición de subgrupos. Es importante asegurarse que todo el mundo dispone de tiempo suficiente, de lo contrario se corre el riesgo que las personas se sientan presionadas o desvíen la atención hacia otros temas ajenos a la reunión. (Shaw, 1980: 237)⁵⁴.

➤ **Evitar interrupciones**

Es evidente que en la sala en la que se desarrolla la reunión no debe haber teléfono. Puede dejarse una persona encargada de recoger los mensajes que llegan para los miembros de la discusión y, si es preciso, se harán llegar al interesado a través del moderador. Durante el transcurso de la discusión es inaceptable que un miembro de la reunión se vea interrumpido por una visita. Palomares Cuadros (2003b: 281)⁵⁵; Collado (2005: 525)⁵⁶ y Torres Campos (2008: 340)⁵⁷

➤ **Desarrollo de la reunión**

En la discusión los miembros del grupo expresan sus ideas, dando a conocer emociones que no surgen a menudo en otro tipo de investigación.

⁵³ Lebel, P. (1983). *Ibídem*.

⁵⁴ Shaw, M. E. (1980). *Dinámica de grupo*. Barcelona: Herder.

⁵⁵ Palomares Cuadros, J. (2003b) *Motivaciones, hábitos y usos de los espacios del Parque periurbano "Dehesas del Generalife" de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁵⁶ Collado Fernández, D. (2005). *Ibídem*.

⁵⁷ Torres Campos, J.A. (2008). *Ibídem*

Para que esto sea posible una de las condiciones es que el ambiente sea distendido, de manera que se facilite un clima en el que las personas puedan manifestar sus sentimientos.

3.3.1.2.- Características de nuestro Grupo de Discusión

Nuestro Grupo de Discusión se celebró el día 12 de Diciembre de 2008 en el Seminario del Área de Didáctica de la Expresión Corporal, de la Facultad de Ciencias de la Educación. La duración fue de 1 hora y 45 minutos comenzando a las 19:30 horas y finalizando a las 21:15 horas.

Formaron parte ocho profesores y profesoras universitarios, todos ellos doctores en Educación Física o en Ciencias del Deporte, de las Universidades de Jaén, Granada, Málaga, Cáceres y Córdoba, siendo moderados por un profesor doctor del Área de Didáctica de la Expresión Corporal de Granada.

Entre los participantes existía cierta homogeneidad y al mismo tiempo heterogeneidad. Homogeneidad debido a que todos ellos son profesores de diferentes Universidades Andaluzas, que imparten materias relacionadas con Educación Física y Didáctica de los Deportes; y heterogeneidad debido a que cada uno enfocaba el tema desde su perspectiva y experiencias personales. *“pues, el intercambio lingüístico sólo es posible desde la percepción de ciertas diferencias, que hacen tomarse el esfuerzo de presentarse al otro y de intentar persuadirlo”*. (Callejo, 2001)⁵⁸.

La discusión tuvo una duración de 1 hora y 45 minutos, y en el período de registro de información se superó con creces la finalidad planteada por esta técnica de investigación, es decir, generar ideas sobre las propuestas realizadas. Se desarrolló en un ambiente relajado, como ya se ha comentado a pesar de que existieron posturas divergentes. El profesorado actuó con total naturalidad y la conversación se desarrolló de manera fluida, dinámica.... de tal manera que, la intervención del moderador se limitó a reconducir la conversación, siguiendo el guión preestablecido de antemano, en momentos puntuales.

⁵⁸ Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.

3.3.1.3.- Validez y fiabilidad del Grupo de Discusión en nuestra investigación

Consideramos que no tiene sentido dice Macarro Moreno (2008: 301)⁵⁹ “calibrar o evaluar la validez de una metodología cualitativa con los criterios tradicionales de validez utilizados para la parte cuantitativa (validez interna, externa, fiabilidad y objetividad)”.

Siguiendo a Villa y cols. (2003)⁶⁰, no se pretende una validez y fiabilidad estadística, sino alcanzar un adecuado nivel de confiabilidad y consistencia en los datos.

Los criterios de validez interna, externa y fiabilidad, desarrollados por la metodología cuantitativa, tienen correspondencia con la credibilidad, transferabilidad y la consistencia (dependencia), respectivamente, de la metodología cualitativa. Sin embargo, también se nos advierte de otro criterio más, el de neutralidad (confirmabilidad), criterio que se corresponde a la objetividad en el contexto cuantitativo. Podemos interpretar que la credibilidad, en lugar de validez interna, mira el valor verdad de la investigación. La transferabilidad, en lugar de la validez externa, mira la aplicabilidad de los resultados. La dependencia, en lugar de la fiabilidad, mira la consistencia de los datos y la confirmabilidad, en lugar de la objetividad, se refiere al problema de la neutralidad (Villa y cols., 2003). A continuación vamos a detallar la aplicación de cada uno en nuestra investigación.

En cuanto a la credibilidad, siguiendo a Flick (2004)⁶¹, Bolívar, Domingo y Fernández (2001)⁶² y Villa y cols. (2003), para garantizar este criterio en nuestro estudio, hemos desarrollado las siguientes acciones:

- ⇒ Implicación y claridad de las actuaciones realizadas por el investigador respecto a los objetivos propuestos en nuestro estudio.
- ⇒ Hemos intercalado continuamente las fases de recolección, interpretación y sistematización de los datos.

⁵⁹ Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia la práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

⁶⁰ Villa, A.; Álvarez, M. y Ruiz, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.

⁶¹ Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

⁶² Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.

⇒ Sometimiento de las informaciones al interés mutuo – dialécticamente consensuado y negociado- de llegar a conclusiones reales y valiosas. Este interés mutuo y contrastación de información ha sido constante, sin reducirlo a la fase terminal cuando la interpretación y la redacción han sido ya concluidas.

En relación a la transferibilidad, como su correspondiente validez externa, en nuestro caso se refiere al grado en que los miembros del grupo de discusión realizado son representativos del universo al cual pueden extenderse los resultados obtenidos. No debe olvidarse que la transferibilidad no es una función del número de sujetos estudiados (muestreo probabilístico), sino de las características de los sujetos que han participado en los grupos de discusión.

Macarro Moreno (2008: 302)⁶³ señala a este respecto que *"opinamos que cada contexto es genuino y por tanto no generalizable. Por consiguiente, no debemos confundir el muestreo en investigaciones cuantitativas, donde debe ser representativo o típico de una población, con nuestro objetivo, que es arrojar luz sobre el conocimiento de un contexto, pretendiendo abarcar un máximo de circunstancias en las que se pueden obtener informaciones distintas y enriquecedoras"*.

Respecto a la consistencia o dependencia, es la equivalente de la fiabilidad en el estudio cuantitativo y consistente en la preocupación por conseguir los mismos resultados al replicar un estudio con los mismos sujetos y contextos (Valles, 2000)⁶⁴.

La correspondencia con el concepto de objetividad en el contexto cualitativo vendría dado por el de confirmabilidad o neutralidad. Se parte de la idea de que la objetividad del investigador no existe, pero se puede llegar a cierto grado de neutralidad en los datos e interpretaciones de los resultados. Para Cohen y Manión (2002)⁶⁵, la objetividad (imparcialidad), versus subjetividad (parcialidad), en realidad es un *"continuun"*. Uno puede situarse más o menos cerca de alguno de estos conceptos aparentemente bipolares. Lo idóneo para cualquier investigador es aproximarse a la neutralidad o imparcialidad.

⁶³ Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁶⁴ Vallés, M.S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis. Este autor asegura que la dependencia se hace operativa mediante una suerte de auditoría externa. Para ello el investigador cualitativo debería facilitar la documentación que haga posible tal inspección: transcripciones de documentos y todo tipo de materiales en los que se puede seguir el rastro de su trabajo intelectual.

⁶⁵ Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Para ello, existen estrategias, como la triangulación, la reflexión por parte del investigador, y la revisión por un “*agente externo*” (Skritc. 1994. citado por Villa y cols. 2003)⁶⁶ que compruebe si los datos en los que se apoyan las interpretaciones son realmente consistentes. Nosotros en este sentido hemos aplicado la triangulación de los datos.

3.3.2.- Técnica Cualitativa 2: La Entrevista

3.3.2.1.- Conceptualizando la Entrevista

El objeto de nuestra investigación se centra en profundizar en los pensamientos, creencias y conocimientos de los profesores de Educación Física de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria acerca de los valores y actitudes que podemos transmitir a través de nuestra materia, de nuestras prácticas, y en concreto a través del uso de los deportes colectivos como medio, ya que en ellos se parte con una gran motivación por parte de la mayoría de nuestros alumnos/as.

Para obtener dicha información queremos utilizar como técnica la entrevista. Esta tiene un carácter flexible por ser el resultado de una interacción verbal entre entrevistado y el entrevistador. Se ha planteado emplearla para profundizar en la metodología, pensamientos y conocimientos de los profesionales de la Educación Física.

La entrevista es considerada como uno de los instrumentos más eficaces para la recogida de datos en una investigación. Se ha constituido como la técnica más utilizada en el ámbito de la investigación social (Palacios, 2000)⁶⁷, siendo utilizada en el campo de la política, los negocios y las investigaciones en Educación Física, (Katleen, 2004)⁶⁸.

⁶⁶ Villa, A.; Álvarez, M. y Ruiz, J.I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.

⁶⁷ Palacios, L. (2000). La entrevista. En G. Edel. *Manual teórico-práctico de investigación social. (Apuntes preliminares)* (pp. 99-108). Buenos Aires: Espacio editorial.

Considera este autor que entrevistar es una destreza de estudio social que se puede enseñar. Algunos de los mejores ejemplos de investigación emplean el método de entrevista para generar y recoger la información. La entrevista es similar al enfoque del cuestionario, pero se realiza en una situación cara a cara o de contacto personal. Tiene la ventaja sobre el cuestionario de permitir al entrevistador sondear las áreas de interés a medida que surgen durante el encuentro y, además el entrevistador también puede observar el entorno en el que se realiza la entrevista.

⁶⁸ Katleen, M. A. (2004). “lugares enclavados”: reflexiones sobre mis entrevistas al profesorado de Educación Física. En C. Sicilia y J. M. Fernández-Balboa (Coord.). *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (pp. 127-137). Sevilla: Wanceulen.

La entrevista facilita el descubrimiento del significado que permanece implícito en el pensamiento de los profesores/as, permitiéndonos comprender sus concepciones de la realidad y el sentido y el significado que da sus acciones. Para comprender las concepciones que otras personas tienen de la realidad lo mejor que podríamos hacer (señala Jones, 1985)⁶⁹, es preguntarles de tal manera que ellos puedan hablarnos con un nivel de rotundidad tal que persiga el rico contexto que es la esencia de los significados.

Antes de concretar una serie de aspectos sobre la entrevista que vamos a utilizar en nuestra investigación, (tipología, objetivos, tipo de preguntas empleadas, proceso de elaboración...) nos parece apropiado realizar una concreción terminológica de la misma. Cuando nos referimos a la entrevista hablamos de una técnica en la cual mediante un proceso de comunicación se pretende obtener información sobre un tema o problema determinado. De acuerdo con Visauta (1989: 236)⁷⁰ que define la entrevista:

La entrevista es un método de investigación científica que utiliza un proceso de comunicación verbal para recoger unas informaciones en relación con una determinada finalidad.

En esta misma línea Rodríguez, Gil y García (1996: 167)⁷¹ definen la entrevista como:

Es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal".

A partir de estas definiciones, siguiendo a Sandin (1985)⁷² citado por Visauta (1989)⁷³, podemos sintetizar las siguientes características generales comunes a toda entrevista:

- ❑ Comunicación verbal.
- ❑ Cierta grado de estructuración.
- ❑ Finalidad específica⁷⁴ de toda entrevista (bien sea terapéutica, de diagnóstico, de encuesta, etc).

⁶⁹ Jones, S. (1985). Depth Interviewing. En R. Walker (ed.), *Applied Qualitative Research* (pp. 45-70). Aldershot: Gower

⁷⁰ Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: PPU.

⁷¹ Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.

⁷² Sandin Ferrero, B. (1987). La entrevista psicológica. En Morales Domínguez, J. F. (ED.): *Metodología y teoría de la psicología*, Madrid, UNED, 1987, págs. 79-118.

⁷³ Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: PPU.

- Situación asimétrica entre entrevistador y entrevistado.
- Proceso bidireccional. en el que los dos agentes se influyen mutuamente.
- Adopción de roles específicos por parte del entrevistador y del entrevistado, de este modo el rol del entrevistado dependerá de los fines de la entrevista, mientras el rol del entrevistador estará en función de la información que él desee obtener.

Las entrevistas se realizarán en un ambiente tranquilo, con tiempo suficiente y de forma individual con cada caso.

La entrevista, como instrumento de recogida de datos, permite al investigador obtener información sobre aspectos de carácter subjetivo del sujeto entrevistado, entrar en contacto con sus creencias, opiniones, valores, conocimientos y desconocimientos. Las entrevistas de investigación, como afirma Bisquerra (1989)⁷⁵, son un diálogo que posee un carácter intencional, donde el entrevistador a través de ese diálogo trata de obtener la información que unos objetivos previos marcan. Implica establecer una relación personal entre el entrevistador/investigador y el sujeto entrevistado.

Las características indicadas anteriormente, sirven también en numerosas ocasiones como criterio de clasificación de las entrevistas, dando lugar a una gran diversidad de clasificaciones y tipologías como plantean Taylor y Bogdan (1987: 100-104)⁷⁶; Cohen y Manion (1990: 397-401)⁷⁷ y Aguirre (1995: 173-175)⁷⁸. Este último autor propone la siguiente clasificación:

- a) Según la forma: estructurada, formal, o con cuestionario; semiestructurada, sin cuestionario; no estructurada.
- b) Según el número de participantes: Individual; en panel; en grupo.
- c) Según la finalidad: clínica; en organizaciones.
- d) Según el método teórico: Conductual. Psicoanalítica. Rogeriana y Sociológica.

⁷⁴ De acuerdo con Patton (1980), la finalidad y el tema de la *Entrevista* son aspectos seleccionados previamente por el entrevistador.

⁷⁵ Bisquerra, R. (1998). *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. Barcelona, CEAC.

⁷⁶ Taylor, S.J. y Bogdan, S. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Ed. Paidós

⁷⁷ Cohen, L. y Manion, L. (1990). "La entrevista". En COHEN, L. y MANION, L. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

⁷⁸ Aguirre Cauché, S. (1995). *The professional stranger, An informal introduction to orthnography*. Nueva York: Academici Press.

3.3.2.2.- Tipo de entrevista planteada en nuestra investigación

La finalidad de nuestra entrevista es obtener opiniones, actitudes, conocimientos del profesorado sobre el problema que nos interesa analizar. Desde el punto de vista de la forma definimos nuestra entrevista como *semiestructurada*, realizada de forma individual, adquiere el carácter de semiestructurada o abierta ya que hay mayor flexibilidad y libertad de exponer las ideas, aunque su contenido, declaración y secuenciación están en manos del entrevistador (Cohen y Manion, 1990)⁷⁹ a la vez que establece unos elementos diferenciadores que la alejan del término *entrevistas conversacionales* acuñado por Goetz y LeCompte (1988)⁸⁰.

Rodríguez Sutil (1994)⁸¹, considera que las entrevistas semiestructuradas son más adecuadas para aplicarse en una investigación. Respecto a este tipo de entrevistas, Flick (2004: 89)⁸², afirma que *“es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario”*.

3.3.2.3.- Diseño y proceso seguido en nuestras entrevistas

El proceso seguido para la realización de las entrevistas ha sido el siguiente: en primer lugar elaborar un protocolo de entrevista que se sometió al juicio de los expertos del Grupo de Investigación HUM-727 *“Diseño, desarrollo e innovación del currículo de Didáctica de la Educación Física”*, para posteriormente realizar el protocolo definitivo; seguidamente procedimos a realizar una entrevista piloto, ajustando de nuevo las preguntas.

❖ Guiones orientativos

Hemos preparado unos guiones orientativos, con el fin de centrarla en aquellos temas que revistan un interés especial de cara a la investigación en *“la que no existan una completa entrega a la improvisación ni una estrategia de bombardeo rígido de preguntas ordenadas”* (Santos Guerra, 1990: 81)⁸³.

⁷⁹ Cohen, L. y Manion, L. (1990). La entrevista. En: L. Cohen y L. Manion. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

⁸⁰ Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

⁸¹ Rodríguez Sutil, C. (1994). La entrevista psicológica. En J. M Delgado y J. Gutiérrez. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 241-258). Madrid: Síntesis psicológica.

⁸² Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

⁸³ Santos Guerra, M.Á. (1990) *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.

Para la confección del guión de la entrevista hemos seguido la propuesta de Spradley (1979)⁸⁴ que diferencia tres tipos generales de cuestiones: descriptivas, estructurales y de contraste. Así, desde las cuestiones descriptivas hemos pretendido aproximarnos a las vivencias de los sujetos, sus opiniones, creencias y teorías implícitas que sustentan su conocimiento. Las preguntas planteadas con un enfoque estructural jugarán su papel de cara a la comprobación de aspectos emergentes en los procesos de observación y análisis de documentos llevados a cabo. Por último, desde el planteamiento de cuestiones inductivas o de contraste pretendemos recabar información útil con vistas a confrontar las diferentes fuentes de información utilizadas en la investigación. La elaboración del guión de la entrevista sirve a la entrevistadora de base para el desarrollo de las mismas, pues al ser preguntas abiertas van a permitir a la entrevistadora ir puntualizándolas y concretándolas en la medida en que el entrevistado va contestando.

Las entrevistas se realizaron en los Departamentos de Educación Física de los Institutos que han participado en la investigación, en horas libres que el entrevistado tenía. Se trató siempre que la situación fuera lo más natural posible. Las entrevistas buscarán encontrar "*lo que es importante y significativo... descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, etc.*" (Buendía, Colás y Hernández, 1998: 275)⁸⁵.

El carácter etnográfico de este tipo de entrevistas no pretende que el entrevistado coincida con otros sujetos, lo que se busca es que la descripción que el entrevistado hace coincida con su propio mundo individual y que este comunique su experiencia personal y el significado de la misma (Santos Guerra, 1990: 79)⁸⁶.

❖ Esquema básico de las entrevistas

Como esquema básico de la entrevista seguiremos la propuesta de Aguirre (1995: 175)⁸⁷. Este autor señala tres espacios:

⁸⁴ Spradley, J. P. (1979) *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Winston, New York. Iponible en: <http://www.celt.stir.ac.uk/resources/ml08/ethnographic.interview.pdf>. Consulta el 9 de septiembre de 2008.

⁸⁵ Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F., (1998) *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

⁸⁶ Santos Guerra, M.Á. (1990) *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid Akal.

⁸⁷ Aguirre Cauché, S. (1995). *The professional stranger. An informal introduction to orthnography*. Nueva York: Academic Press.

- *Presentación y toma de contacto:* donde se presenta la finalidad de la misma, se explica el guión y se busca un clima distendido.
- *Cuerpo de la entrevista:* se intenta hacer un planteamiento que va desde cuestiones globales a cuestiones mas específicas.
- *Cierre:* se repasan aspectos pendientes y los agradecimientos por la colaboración prestada.

❖ **Pretensiones de nuestras entrevistas**

Entendemos que las preguntas del entrevistador/a no deben ser meros ítems a responder, sino que se presentan como guía del proceso que le da sentido y dirección pero en ningún momento fuerzan los diálogos e intervenciones, ya que éstas por el carácter de la técnica son fluidas y ricas en espontaneidad, sin que por ello no se deje de respetar unas normas mínimas de interacción verbal como respetar los turnos de intervención. Se pretende el diálogo. Delgado y Gutiérrez (1995)⁸⁸ la configuran como una situación de confesión, donde a lo que se invita al sujeto entrevistado es a la confidencia, no es una situación de interrogatorio. Así la concebimos, una técnica que en su contexto cualitativo nos interesa porque es lo que nos va a permitir obtener una visión subjetiva que nos ayude a recabar conocimiento y comprensión sobre el tema que nos interesa construyéndose un proceso dinámico de aprendizaje mutuo.

Con el empleo de este tipo de entrevista en nuestra investigación, pretendemos:

- Conocer los pensamientos y creencias de los profesores/as de Educación Física de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria acerca de los valores y actitudes que podemos transmitir a través de nuestra materia, en nuestras prácticas, y en concreto a través del uso de los juegos y deportes.
- Obtener información sobre la opinión de los profesores/as sobre los valores y actitudes presentes y ausentes en nuestras clases y cuáles creen que intentan inculcar.
- Poder contrastar dicha información con la de sus alumnos/as, es decir, lo que les llega a ellos/as.
- Conocer si el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria considera el núcleo de contenidos de los juegos y deportes como óptimos para el desarrollo de valores y actitudes en el alumnado y cómo plantea su adquisición.

⁸⁸ Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Editorial Síntesis S.A. 1ª reimpresión. España.

❖ **Elaboración de las preguntas**

Para la elaboración de las preguntas hemos seguido la tipología establecida por Palomares Cuadros (2003b: 277)⁸⁹

- ❑ Preguntas sobre formación inicial: centro, años.
- ❑ Preguntas sobre aspectos relacionados con el desarrollo de valores y actitudes a través de los juegos y deportes, antes de la clase.
- ❑ Preguntas sobre aspectos relacionados con el desarrollo de valores y actitudes a través de los juegos y deportes, durante la clase.
- ❑ Preguntas sobre aspectos relacionados con el desarrollo de valores y actitudes a través de los juegos y deportes, después de la clase.

❖ **Entrevista piloto**

Utilizando el guión orientativo y consensuado por el Grupo de Investigación HUM-727, procedimos a llevar a cabo una entrevista piloto, con el objeto de comprobar la adecuación de la misma o en su caso realizar las modificaciones pertinentes, así como para perfilar y orientar la actuación del entrevistador durante el desarrollo de las entrevistas.

❖ **Tácticas de entrevista**

Hemos seguido para la táctica de la entrevista las indicaciones de Valles (1992: 220)⁹⁰:

- ❑ Reafirmación o repetición: se trata de obtener información adicional mediante la repetición.
- ❑ Recapitulación: se trata de comentar de nuevo cuestiones ya expresadas para observar la profundidad.
- ❑ Aclaración: se intenta solicitar mayor detalle.
- ❑ Cambio de tema de manera improvisada o prevista.

⁸⁹ Palomares Cuadros, J. (2003b). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios en el parque periurbano "Dehesas del Generalife*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁹⁰ Valles, S. M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

❖ Informe final

Es un elemento de valoración final de la comprensión de la realidad por los sujetos participantes en el contexto estudiado y como señala Mercado (1990: 70)⁹¹ :

Quizás la parte más molesta para la mayoría de los investigadores porque una idea o conclusión puede ser lo suficientemente clara como se tiene en la mente. Pero en el momento de redactarla se pone en evidencia cualquier oscuridad o falta de precisión respecto a la misma...

La redacción del informe se tiene en cuenta teniendo las indicaciones marcadas para la realización de textos. En la investigación interpretativa hemos tenido en cuenta las opiniones expresadas por autores con un papel relevante dentro de este campo de estudio tales como, Taylor y Bogdan (1987: 179 y ss.)⁹². Colás y Buendía (1994: 326)⁹³. Miles y Huberman (1994: 298y ss.)⁹⁴ y Stake (1998: 121 y ss.)⁹⁵.

Dentro de nuestra investigación se realiza un informe como resultado de las ideas más importantes expresadas a través de nuestra investigación cualitativa. Hemos realizado un análisis conjunto de las entrevistas, tratando cada una de los campos y preguntas de modo transversal.

3.3.3.- Técnica Cuantitativa: El Cuestionario

3.3.3.1.- Conceptualizando el Cuestionario

Comenzamos la investigación mediante la utilización del cuestionario como herramienta de recogida de información al alumnado. Nuestro objetivo en este aspecto es explorar de manera sistemática y ordenada, las ideas, creencias, motivos y hábitos desarrollados por los alumnos/as. Podemos considerar que este tipo de instrumentos no son rechazados por el grupo a estudiar y se acerca a la realidad. (Rodríguez; Gil y García, 1996: 291)⁹⁶.

⁹¹ Mercado Martínez FJ. (2000) El proceso de análisis de los datos en una investigación sociocultural en salud. En Mercado Martínez FJ, Torres López TM (compiladores). *Análisis Cualitativo en Salud. Teoría, Método y Práctica*. México: Universidad de Guadalajara; 2000: 47-72.

⁹² Taylor, S.J. y Bogdan, S. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Ed. Paidós

⁹³ Colás, M. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: ALFAR

⁹⁴ Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE

⁹⁵ Stake, R. R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Barcelona, Morata.

⁹⁶ Rodríguez, G; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

El cuestionario es uno de los instrumentos más utilizados para la obtención de datos en los estudios sociológicos. Del Rincón, Arnal, Latorre y Sanz (1995)⁹⁷; McKernan (1996)⁹⁸; Buendía, Colás y Hernández (1997)⁹⁹; Díaz de Rada (2005)¹⁰⁰.

Es una técnica de recogida de información que suele asociarse a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos. Autores como Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996: 185)¹⁰¹, afirman que esta asociación se debe a que, *“los cuestionarios se construyen para contrastar puntos de vista, no para explorarlos, además favorecen el acercamiento a formas de conocimientos nomotético, no ideográficos y su análisis se apoya en el uso de estadísticas”*. Sin embargo, para dichos autores el cuestionario como recogida de datos puede prestar un importante servicio en la investigación cualitativa.

Buendía (1992: 207)¹⁰² indica que la aplicación de un cuestionario lo que se pretende es *“conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador”*.

Carrasco y Calderero (2000)¹⁰³ definen la encuesta como *“una serie de preguntas que se formulan de modo directo a una muestra representativa de sujetos mediante un guión o protocolo previamente elaborado”*.

Para Schutt (1996)¹⁰⁴, la utilización de esta estrategia de investigación tiene tres características que la hacen de gran aplicación en la investigación social:

- Versatilidad: las encuestas son versátiles porque pueden aplicarse para investigar casi cualquier problema o cuestión.

⁹⁷ Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

⁹⁸ Mckernan, J. (1996). *Investigación – acción y currículum*. Madrid: Morata.

⁹⁹ Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill.

¹⁰⁰ Díaz de Rada, V. (2005). *Manual de trabajo de campo en la encuesta*. Madrid: Centros de investigación sociológica.

¹⁰¹ Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier y García, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

¹⁰² Buendía Eisman, L. (1992). *Técnicas e instrumentos de recogida de datos*. En M. P. Colas y L. Buendía (Eds.), *Investigación Educativa*. (pp. 201-248). Sevilla: Ediciones Alfar.

¹⁰³ Carrasco, J. y Calderero, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid. Rialp.

¹⁰⁴ Schutt, R.K. (1996). *Investigating the social world: The process and practice of research*. Thousand Oaks, Cal.: Sage.

- Eficiencia: las encuestas determinan niveles de conocimiento y averiguan necesidades, evalúan procesos, etc.
- Generalizables: las encuestas pueden formular finalidades prácticas y globales desde una perspectiva de investigación básica y aplicada.

Cea D' Ancona (2001)¹⁰⁵ enumera las siguientes ventajas que presenta la utilización del cuestionario:

- La adecuación para obtener información diversa de un conjunto amplio de personas.
- Se distingue por su elevado grado de fiabilidad. Esta fiabilidad nos viene dada, sobre todo, por la estandarización de las respuestas (a mayor estandarización, mayor fiabilidad) y por la formulación de las preguntas (la fiabilidad crece conforme aumenta la claridad expositiva de las preguntas).
- Permite la comparación de datos obtenidos en estudios realizados en fechas, países o áreas geográficas diferentes.
- La aplicación de la teoría de la probabilidad y del muestreo permite el cálculo de la significatividad estadística, dando basamento matemático a la generalización de los datos del cuestionario.

Siguiendo a Spradley (1979)¹⁰⁶, podemos clasificar las preguntas según la contestación que admite el encuestado en:

- Abiertas: no se establece ningún tipo de respuestas y por lo tanto pueden aparecer tantas respuestas como encuestados.
- Cerradas: sólo pueden responderse con una dicotomía de Sí o No.
- Categorizadas: dan opción a elegir entre una serie de categorías, establecidas como posibles respuestas a la pregunta planteada.

El cuestionario empleado en nuestra investigación consta de preguntas cerradas y categorizadas, con lo que intentamos hacer más exhaustivas las respuestas obtenidas y una de ellas abierta, con el fin de obtener a la vez apreciaciones del encuestado referente al tema en cuestión.

¹⁰⁵ Cea D' Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Este autor señala que, entre las limitaciones encontradas en la aplicación y administración del cuestionario se alude a la mortandad o pérdida de cuestionarios, al no existir compromiso con los encuestados. Otras limitaciones hacen referencia a la selección de los sujetos a contestar, la fatiga de los encuestados, la extensión de los objetivos, etc. que pueden llevar a necesitar diversas fases de aplicación.

¹⁰⁶ Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Según Buendía (1992)¹⁰⁷ en relación con la naturaleza del contenido, las preguntas las podemos clasificar en:

- Preguntas de identificación
- Preguntas de información
- Preguntas de opinión
- Preguntas de actitud
- Preguntas de motivación

Para la elaboración y validación del cuestionario hemos utilizado la siguiente metodología:

1. Revisión Bibliográfica.
2. Confección del cuestionario utilizando la Técnica Delphi.
3. Pilotaje del mismo.

3.3.3.2.- Revisión Bibliográfica

Para la definición operativa de las categorías principales del cuestionario y conseguir información actualizada sobre el estado de la cuestión a investigar se realizó una revisión de la actualidad científica en consonancia con el tema y con los objetivos diseñados para la evaluación del programa. Así, se pretendía partir de la manera más exhaustiva posible y ofrecer a los expertos que colaboraron en la segunda fase, es decir, en la construcción de un cuestionario a través de la Técnica Delphi, así como para la construcción de un marco teórico.

Para la elaboración del cuestionario a través de la técnica Delphi, hemos seguido las indicaciones expresadas en las investigaciones de Fajardo del Castillo (2002: 212)¹⁰⁸; Palomares Cuadros (2003: 234)¹⁰⁹; Collado Fernández (2005: 507)¹¹⁰; Vilchez Barroso (2007: 277)¹¹¹; Torres Campos (2008: 316)¹¹²;

¹⁰⁷ Buendía Eisman, L. (1992) Técnicas e instrumentos de recogida de datos, en M. P. Colas y L. Buendía (Eds.), *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

¹⁰⁸ Fajardo Del Castillo, J.J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁰⁹ Palomares Cuadros, J. (2003a). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos del Parque Periurbano "Dehesas del Generalife"*. Granada: Reprograf.

¹¹⁰ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹¹¹ Vilchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de Tercer Ciclo de Educación Primaria de la comarca granadina de los Montes*

Cordón Muñoz (2008: 185)¹¹³; Ibáñez García (2008: 207)¹¹⁴; Macarro Moreno (2008: 280)¹¹⁵ y Figueras Valero (2008: 241)¹¹⁶

3.3.3.3.- Confección del cuestionario utilizando la Técnica Delphi

3.3.3.3.1.- Técnica Delphi: Conceptualización y características

La necesidad de elegir un método que se adaptase a los objetivos de nuestra investigación nos ha conducido al desarrollo y al uso de un método de consenso. El objetivo principal de estos métodos es obtener algún tipo de acuerdo entre expertos o personas implicadas en un problema, en el que la incertidumbre es un elemento esencial para el mantenimiento de las discrepancias. (Palomares Cuadros, 2003b: 234)¹¹⁷.

Hasta ahora, la investigación científica tradicional ha estudiado el pasado para entender el presente y arrojar luz sobre el futuro. Sin embargo, se piensa, con cada vez más evidencia, que las imágenes del futuro pueden dar valiosos antecedentes sobre el presente, y por lo tanto, lo afecta. En este sentido el interés por el estudio del futuro radica en la comprensión del ritmo de cambio y de las direcciones de tales cambios, con el objeto de adaptarse cuando no es posible modificarlo, o bien modificarlo cuando existe cierto grado de control sobre el. (Martínez y cols., 1982)¹¹⁸.

Orientales, y la influencia de la Educación física sobre ellos. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹¹² Torres Campos, J.A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada

¹¹³ Cordón Muñoz, M. M. (2008). *Procesos formativos de los técnicos deportivos que participan en actividades físico-deportivas a nivel provincial en Andalucía Oriental.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹¹⁴ Ibáñez García, J. (2008). *Evolución de los contenidos medioambientales en los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca de Andújar, Jaén.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹¹⁵ Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹¹⁶ Figueras Valero, F.J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹¹⁷ Palomares Cuadros, J. (2003a). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife.* Granada: Reprodigital.

¹¹⁸ Martínez, C; Soto, E. y Winter, J. (1982). *Manual Delphi, Tesis para la obtención del título de Ingeniero Comercial. Departamento de Economía.* Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Chile.

El grado de predictibilidad del futuro es una relación inversa del grado de intervención del hombre, definido este como libertad humana. Dicha libertad es ejercida con mayor grado a niveles individuales y de grupos pequeños, ya que al analizarla en grupos grandes la conducta tiende a estabilizarse. (Olaf Helmer 1983)¹¹⁹.

Los juicios en el ámbito individual han demostrado ser ineficientes en términos de resultados que se quieren obtener, especialmente cuando se trata de resolver problemas complejos.

Una forma de atajar este problema ha sido a través de grupos de personas con ciertas características, que emiten juicios sobre un determinado tema. Estas personas pueden ser expertos en el tema, afectados, interesados. Estos aportan ideas y puntos de vista diferentes al problema en cuestión.

Linstone y Turoff (1975)¹²⁰ definían esta técnica como:

El Delphi puede ser caracterizado como un método para estructurar el proceso de comunicación grupal, de modo que esta sea afectiva para permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar con problemas complejos.

Varela (1991: 114)¹²¹ señala que la Técnica Delphi “es un método de investigación sociológica perteneciente al tipo de la entrevista de profundidad en grupo”. Analiza el estado de opinión sobre un tema, recaba la información de un grupo de individuos, expertos en el tema. Partiendo de las opiniones, puntos de acuerdo y discrepancias entre expertos, se puede llegar a ciertos elementos de consenso y una jerarquización de los aspectos importantes y secundarios del problema de estudio. Olaf Helmer (1983) define el método como:

Un programa cuidadosamente elaborado, que sigue una secuencia de interrogaciones individuales a través de cuestionarios, de los cuales se obtiene información que constituirá la retroalimentación para los cuestionarios.

¹¹⁹Helmer, O. (1983). En Using Delphi Technique. Disponible en: http://www.voctech.org.bn/virtud_lib/ Consulta: 12 de septiembre de 2008.

¹²⁰ Linstone, A. Turoff, M. (1975). The Delphi Method: Technique and Applications. Massachusetts. 1975. Reading, MA: Addison-Wesley. Disponible en: <http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>. Consulta: 8 de septiembre de 2008.

¹²¹ Varela, J. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario *Gaceta sanitaria*, (Editorial). 5 (24):114-116.

La técnica Delphi es un método general de estructurar una comunicación grupal, el resultado que se obtiene con este método es el resultado de una visión colectiva, que surge de la forma en que se ha estructurado la comunicación grupal. (Barrientos, 2001: 34)¹²².

Esta técnica pretende extraer y maximizar las ventajas que presentan los métodos basados en grupos de expertos y minimizar sus inconvenientes. Presenta las características siguientes:

- ❖ Anonimato: Durante un Delphi ningún experto conoce la identidad de los otros que componen el grupo de debate. Esto tiene una serie de aspectos positivos, como son:
 - Impide la posibilidad de que un miembro del grupo sea influenciado por la reputación de otro. La única influencia posible es la de la congruencia de los argumentos.
 - Permite que un miembro pueda cambiar sus opiniones, sin que eso suponga una pérdida de imagen.
 - El experto puede defender sus argumentos con la tranquilidad que da saber que en caso de que sean erróneos, su equivocación no va a ser conocida por los otros expertos.

- ❖ Interacción y retroalimentación controlada: Con la presentación continua del cuestionario, se van presentando los resultados obtenidos con los cuestionarios anteriores, se consigue que los expertos vayan conociendo los distintos puntos de vista y puedan ir modificando su opinión si los argumentos presentados les parecen más apropiados que los suyos. (Releer, 1998)¹²³

- ❖ Respuesta del grupo en forma estadística: se presentan todas las opiniones indicando el grado de acuerdo que se ha obtenido. El consenso se obtiene por procedimiento matemático de agregación simple de juicios individuales y eliminación de las posiciones extremas. (Adelson, 1985, en Barrientos Borg, 2001)¹²⁴.

¹²² Barrientos Borg, J. (2001). *Técnicas y Métodos de Investigación Social: Método Delphi, Aplicación en el campo sanitario*. Departamento de Ciencias Políticas. Universidad de Granada: Trabajo propio del Departamento. Febrero de 2001.

¹²³ Releer, D. L. (1998). Expert panels disagree on medical treatments. *The Chronicle of Higher Education*, 44(43), A13-A14. Retrieved February 8, 1999 from the World Wide Web: <http://proquest.umi.com/pqdweb>

¹²⁴ Barrientos Borg, J. (2001). *Ibídem*.

- ❖ La superación de las dificultades de la investigación a través de la entrevista de grupo en profundidad, evitando el sesgo introducido por las personas dominantes del grupo, el ruido semántico dependiendo de los intereses individuales, la presión grupal a la conformidad y el etiquetaje.¹²⁵
- ❖ La posibilidad de obtener una respuesta a un cuestionario de un grupo de expertos, que dadas sus características personales y profesionales, nos sería inviable reunir en torno a una mesa de discusión con los recursos de nuestra investigación. (Armas Castro, 1995)¹²⁶.

3.3.3.3.2.- Composición del Grupo de expertos participantes en la Delphi

El panel de un ejercicio Delphi lo constituyen individuos elegidos con algún criterio de selección. Este grupo proporciona la información que requiere el grupo monitor para su estudio, la que es obtenida a partir de un sistema de comunicación estructurado en base a cuestionarios, los cuales se elaboran en sucesivas vueltas e incluyen un sistema de retroalimentación. Para efectuar la selección del panel que participará en un ejercicio, es preciso definir un universo de participantes posibles. La definición del universo está íntimamente relacionada con el objetivo del ejercicio y con el tema en estudio.

Los panelistas pueden ser de diversos tipos:

- Expertos: son aquellos que poseen un alto grado de conocimiento sobre el tema de estudio.
- Afectados: son todos los panelistas que están involucrados directamente o indirectamente con el tema en estudio.
- Representantes de las instancias decisionales: son todos los panelistas que en el ámbito de su actividad social y económica tiene capacidad de tomar decisiones e influir en el curso de acción de determinada variable.

¹²⁵ Web Dictionary of Cybernetics and Systems: DELPHI METHODPRINCIPIA CYBERNETICA WEB -© URL= http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/DELPHI_METHO.html

¹²⁶ Armas Castro, M. (1995). *Evaluación de las necesidades de los Directores Escolares de Galicia en el contexto de la reforma educativa*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y CC de la Educación. Sección Pedagogía. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela.

- Facilitadores: son aquellas personas que tienen una gran habilidad para organizar, clarificar, y estimular las ideas del trabajo de grupo. Además ofrecen en muchos casos, puntos de vista generales alternativos sobre la sociedad y la cultura.
- Colaboradores: son aquellas personas que, si bien no forman parte del panel como tal, reúnen las características de los panelistas y participan en el ejercicio contestando los cuestionarios a modo de prueba. (Linstone y Turoff, 1975: 88)¹²⁷.

A la hora de elegir a un panelista como experto, tenemos que seguir unos criterios de “*experticidad*”:

Según el *criterio externo de evaluación*: Estos son determinados por el grupo monitor y pueden estar basados en:

- Experiencia: se refiere al tiempo que el panelista ha dedicado al tema ya sea como investigador, docente, o en funciones públicas.
- Exactitud en otras proyecciones.
- Publicaciones referentes al tema.
- Participación en seminarios y encuentros a escala nacional, internacional, que tengan relación con el tema investigado.

Los propios panelistas son los que evalúan su grado de experticidad.

Seleccionamos un grupo de 14 expertos, que por su condición profesional, investigaciones y publicaciones, consideramos que poseen un conocimiento relevante del tema de investigación: Profesores Universitarios con experiencia en validación de cuestionarios.

3.3.3.3.3.- Fases en la elaboración del cuestionario

La secuencia de elaboración del cuestionario ha sido las siguientes:

- Envío del primer cuestionario con los campos y subcampos propuestos.
- Análisis del primer cuestionario.

¹²⁷ Linstone, A. and Turoff, M. (1975:). *The Delphi Method: Technique and Applications*. Massachusetts. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Envío del segundo cuestionario ya estructurado en campos concretos, indicando el grado de acuerdo-desacuerdo con cada tema.
- Análisis del segundo cuestionario
- Envío del tercer cuestionario incluyendo los ítems por campos, y comprobando los grados de acuerdo-desacuerdo con cada tema e ítems.
- Análisis del tercer cuestionario.
- Envío de cuarto cuestionario jerarquizado por campos, y preguntas categorizadas.
- Análisis del cuarto cuestionario
- Diseño del cuestionario
- Pilotaje del cuestionario
- Diseño del cuestionario definitivo.

Desarrollo y Seguimiento del proceso:

1) **Primer cuestionario:**

a) Envío del Primer Cuestionario:

La composición de este primer cuestionario incluye los campos y los subcampos.

La redacción del primer cuestionario está estructurada en 8 campos y 26 subcampos, quedando de la siguiente manera, la información enviada a los participantes en el Delphi:

Campo 1: datos personales:
Subcampo 1: Datos Personales: Subcampo 2: Índice de práctica físico-deportiva de tu entorno:
Campo 2: practica de deporte en la eso:
Subcampo 3: Tus experiencias en las clases de EF en la ESO Subcampo 4: Frecuencia de práctica deportiva en la ESO en base a lo trabajado por sus profesores/as de EF. Subcampo 5: Si tú fueses profesor/a de EF, qué importancia le darías a las siguientes actividades, con el fin de motivar a tus alumnos/as hacia la práctica extraescolar. Subcampo 6: Has estado exento alguna vez en las clases de EF.

Campo 3: tu grado de práctica deportiva:
Subcampo 7: Practicas algún deporte fuera del horario escolar. Subcampo 8: Qué deporte o deportes practicas Subcampo 9: Frecuencia de práctica de las actividades deportivas anteriores. Subcampo 10: Tu opinión sobre ti mismo en las actividades deportivas.
Campo 4: tu opinión sobre el deporte en general:
Subcampo 11: Qué deportes te gustan más Subcampo 12: La competición y los deportes que practicas Subcampo 13: El reglamento en los deportes que practicas
Campo 5: tu opinión sobre el deporte en particular:
Subcampo 16: Razones por las que practicas deporte Subcampo 17: Qué tipo de deporte te gusta más.
Campo 6: motivos relacionados con la ausencia o práctica deportiva:
Subcampo 18: Motivos que te llevan a la práctica de actividad deportiva. Subcampo 19: Motivos que te han llevado a dejar la práctica deportiva. Subcampo 20: Motivos que te llevan a no practicar deporte.
Campo 7: diferencias entre la práctica deportiva entre chicos y chicas:
Subcampo 21: Piensas que hay diferencia entre practicar deporte con chicos y con chicas. Subcampo 22: De las siguientes razones señala las que pienses porqué es diferente la práctica deportiva entre chicos y chicas. Subcampo 23: De los siguientes deportes, señala aquellos en los que consideres que son mejores las chicas. Subcampo 24: De los siguientes deportes, señala aquellos en los que consideres que son mejores los chicos.
Campo 8: valores y actitudes hacia el deporte y su práctica:
Subcampo 25: Tu actitud hacia la práctica deportiva. Subcampo 26: Valores que piensas que llevas a cabo mientras practicas deporte en las clases de EF.

Todos los cuestionarios fueron remitidos entre el 8-11 de septiembre 2008, a través de correo electrónico con una carta de presentación del trabajo realizada por parte del Tutor del Período de Investigación Tutelada y por una exposición y aclaración de motivos realizada por la Doctoranda, donde se solicita la corrección de redacción, concreción y grado de relevancia de las temáticas planteadas para la investigación, con el fin de decidir los campos y

subcampos fundamentales en relación con los objetivos del cuestionario de nuestra investigación.

b) Análisis de los resultados del primer cuestionario:

ELEMENTOS DE ACUERDO:

Contestan los 10 expertos. Todos ellos están de acuerdo en los campos y subcampos de manera general.

DISCREPANCIAS:

Se propone reducir el número de campos y subcampos, debido al gran de número de ellos, eliminando los que consideraron menos relevantes o no necesarios para la investigación.

Ejemplo de ello:

- Campos que se eliminan:
 - Campo 6: motivos relacionados con la ausencia o práctica deportiva:
 - Campo 7: diferencias entre la práctica deportiva entre chicos y chicas:
- Subcampos que se eliminan:
 - Subcampo 6: Has estado exento alguna vez en las clases de EF.
 - Subcampo 13: El reglamento en los deportes que practicas
 - Subcampo 16: Razones por las que practicas deporte
 - Subcampo 18: Motivos que te llevan a la práctica de actividad deportiva.

APORTACIONES:

En la misma línea de reducir el número de campos y subcampos, se considera agrupar algunos de los mismos, cuyas temáticas fuesen similares.

- Campos que se agrupan:
 - Campos 4 y 5: sobre opinión sobre el deporte, quedándose agrupado en el “*Campo 4: tu opinión sobre el deporte en general*”.
- Subcampos que se agrupan:
 - Subcampos 11 y 17: sobre gustos deportivos, quedando el “*subcampo 10: qué deportes te gustan más*”.

2) Segundo Cuestionario:

Se procede a incorporar todos aquellos aspectos que los expertos consideran relevantes, obteniendo un cuestionario formado por 5 campos y 13 subcampos, el cual pasará a ser analizado en concreción, redacción y a su vez, se solicita la inclusión de ítems modelos para cada subcampo, enviándose el día 12 de Octubre de 2008.

a) Análisis de los resultados del segundo cuestionario:

Se reciben respuestas de los expertos participantes, en el segundo cuestionario el análisis se centra en el grado de acuerdo o desacuerdo con la redacción de los campos y en la incorporación de ítems para los subcampos.

ELEMENTOS DE ACUERDO:

Todos los expertos/as están de acuerdo en el formato de los 5 campos y los 13 subcampos.

DISCREPANCIAS:

Ninguna expresada de manera manifiesta.

APORTACIONES:

Ejemplos de ítems que se aportan:

- Subcampo 2:
 - Índice de práctica físico-deportiva de tu círculo.
- Subcampo 3: tus experiencias en las clases de EF en la ESO
 - Las clases que he recibido en el Instituto de EF me han gustado
 - En las clases de EF he aprendido nuevos deportes que no conocía
- Subcampo 13: De los siguientes valores...cuáles piensas que llevas a cabo mientras practicas deporte en las clases de EF.:
 - Responsabilidad.
 - Respeto.
 - Mejora de mi autoconcepto.

3) Tercer Cuestionario:

Una vez incluidas todas las sugerencias que han sido adoptadas por consenso mayoritario de los expertos se procede al envío del tercer cuestionario el día 5 de Noviembre de 2008.

Con este tercer cuestionario se pretende, tras incluir los ítems modelo a cada campo, en base los propuestos por los expertos en el cuestionario anterior, desarrollar completamente todos los ítems del cuestionario, solicitando tanto la redacción de nuevos ítems como el grado de acuerdo o desacuerdo con los planteados.

ELEMENTOS DE ACUERDO:

Continúan de acuerdo con los campos y subcampos y con muchos de los ítems planteados.

DISCREPANCIAS:

Van en relación con los ítems, su redacción y eliminación, ejemplos:

Respecto a la forma de redacción:

- Ítem 8, subcampo 3: He practicado deportes que he aprendido en las clases de Educación Física en mi tiempo de ocio, por: en mi tiempo de ocio practico deportes que aprendí en clase de Educación Física.

Respecto a la redacción de tiempos verbales, ponerlos en 2ª persona:

- Ítem 7, subcampo 10: La competición te enseña a ganar.
- Ítem 12, subcampo 10: Consideras que se te dan bien los deportes

Respecto a la eliminación de ítems por repetición o similitud:

- Ítem 1 y 5, del subcampo 3: las clases que he recibido en el Instituto de Educación Física me han gustado; los deportes y ejercicios de las clases de Educación Física eran motivantes y me gustaban.

APORTACIONES:

Mejora de la redacción:

Respecto al subcampo 2: índice de práctica físico-deportiva de tu círculo.

- Incluir a los hermanos y hermanas.

Ítems nuevos para el subcampo 11: qué opinas sobre cómo te enseñan los deportes tus profesores/as de E. Física.

- Se plantean muchas actividades a través de partidos reducidos: dos contra dos, tres contra tres...
- Uso de libro, apuntes, fotocopias....
- Propone actividades y juegos en los que la estrategia, el pensamiento, la táctica están presentes.

Incluir nuevos valores para los subcampos 12 y 13:

- Libertad e igualdad.

Incluir definiciones aclaratorias a determinados conceptos usados en el cuestionario, ya que pueden resultar de difícil comprensión para el alumnado.

Dar una forma y estructura más adecuada al cuestionario, incluyendo valores de respuesta a los ítems.

DECISIONES QUE SE TOMAN:

- Incluir de las definiciones propuestas, sólo las relacionadas con los valores.
- Dar grados de valores para las respuestas a los ítems e incluir su significado.
- Proveer al cuestionario de una forma y estructura nueva.

4) Cuarto cuestionario:

Una vez incluidos todos los ítems de cada subcampo de acuerdo a la última revisión, así como la forma y estructura nueva, el cuestionario enviado contiene: 5 campos, 27 subcampos y 101 ítems.

Mediante esta nueva revisión pretendemos que los expertos concluyan la concreción el cuestionario quedando así elaborado para su pilotaje.

ELEMENTOS DE ACUERDO:

Los expertos mantienen los campos acordados y aportados hasta el momento, así como la mayoría de los subcampos e ítems.

DISCREPANCIAS:

Los 12 subcampos que pertenecen al campo 5: datos personales proponen modificarlos de la siguiente manera:

- o Los 12 subcampos pasarían a ser ítems.
- o Los 12 ítems se agruparían en 2 subcampos ateniéndose a los datos personales del alumno/a y los datos familiares y de su entorno.

APORTACIONES:

Para los ítems 9 y 10 de la cuestión 3, se propone, además de marcar en qué grado se han desarrollado los valores propuestos, ponerlos y marcar cuál de ellos:

- 9 - ¿Cuántos valores de la pregunta anterior crees que tienes adquiridos?

MUCHOS BASTANTES ALGUNOS MUY POCOS NINGUNO

9.1. Marca, en la siguiente tabla, con una “x”, los que creas que has adquirido:

respeto	responsabilidad	autoestima	salud	afán de superación	deportividad
solidaridad	tolerancia	Igualdad / justicia	Colaboración cooperación	esfuerzo	compañerismo

Los expertos manifiestan la necesidad de incluir casos prácticos o dilemas a algunas de las cuestiones planteadas. Por ejemplo:

Para la campo 4, casos prácticos o dilemas:

- En tu Instituto han preparado una competición de voleibol para la Semana Cultural. Este deporte no es de los que te gustan a ti más. ¿Qué harías respecto a inscribirte en la competición o no?: (Elige una de las cuatro opciones)

“No me inscribiría, porque como no se jugar muy bien y haría el ridículo”

“Si me inscribiría, y buscaría unos cuantos compañeros y compañeras para pasárnoslo bien”

“Si me inscribiría, porque es bueno hacer deporte por mejorar mi salud”

“Si me inscribiría. A mis padres y familia le hace mucha ilusión que haga deporte”

DECISIONES QUE SE TOMAN:

Reestructurar los subcampos del campo 5 datos personales, tal y como se proponen en las discrepancias, llamando a los 2 nuevos subcampos:

- Subcampo 16: Perfil personal.
- Subcampo 17: Perfil familiar y social.

Se acepta e incluyen los subapartados 9.1 y 10.1 para ambos ítems.

Se aceptan e incluyen los 3 casos prácticos propuestos.

4) Resumen de las aportaciones de los expertos al proceso seguido a través de la Técnica Delphi:

Recibidas las respuestas de los expertos participantes en el cuestionario, el análisis de la información obtenida se estructura en dos apartados, por una lado las aportaciones de carácter general referidas a una visión global del cuestionario y por otro lado se recogen las aportaciones de carácter específico que hacen alusión a cada uno de los nueve campos en los que se divide el cuestionario y que responden básicamente a los campos que desde el Grupo de Discusión se expusieron como determinantes para el desarrollo de la investigación.

A) APORTACIONES DE CARÁCTER GENERAL.

La información recogida se puede sintetizar de la siguiente manera:

Los expertos realizan las siguientes aportaciones:

- Es necesario especificar con mayor claridad la escala cualitativa para explicar la correspondencia de los números empleados (del 1 al 6) con el grado de acuerdo o desacuerdo.
- Es un cuestionario muy completo pero demasiado extenso, por lo que habría que ver la manera de reducir el número de preguntas.
- En general, me parece bastante completo y que recoge preguntas muy útiles e interesantes.
- Creo que falta referencia a dos valores fundamentales: libertad e igualdad.
- Evitar las preguntas que puedan incluir varias preguntas en una, por ejemplo, en el ítem que se pregunta: “En las clases de Educación Física me divierto y aprendo”.
- Intentar no utilizar las preguntas en negativo que pueden provocar confusión al alumno/a a la hora de responderlas o no quedar suficientemente claras.

Decisiones que se toman:

- Añadir la escala cualitativa del 1 al 6, explicando en la primera hoja cómo ha de rellenarse.
- Eliminar los ítems de la escala valorativa del 1 al 6 que sean similares a las preguntas que no la llevan.
- Incluir a la escala de valores, el valor de igualdad / justicia.

- Hacer preguntas referidas sólo a un aspecto, eliminando la acción menos importante o añadiendo dos preguntas donde nos encontremos dos aspectos diferentes en la misma pregunta.
- Poner todas las preguntas en positivo.

B) APORTACIONES DE CARÁCTER ESPECÍFICO:

Referidas a cada una de las cuestiones concretas:

Los expertos realizan las siguientes aportaciones:

- En el campo 5, datos personales: incluir los datos de los hermanos/as.
- En el campo 3, incluir más opciones de respuesta, no sólo 2.
- En el campo 2, ítems del 43 al 54, modificar el texto incluido en la escala cualitativa por: mucho, bastante, normal, poco o muy poco.
- En los ítems 76 y 78 del campo 3, incluir qué valores se han conseguido, es decir, marcarlos.
- Cambiar la palabra campo por cuestión, para una mejor comprensión del alumnado.

Decisiones que se toman:

- Incluir la información relacionada con los hermanos/as.
- En los ítems del 43 al 54 cambiar el texto de la escala de valoración, pero por totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo.
- Incluir en los ítems 76 y 78 del campo 3, dos tablas con los 12 valores a marcar los desarrollados o puestos en práctica.
- Cambiar sólo en la redacción del cuestionario a rellenar por el alumnado, la palabra campo por cuestión.

Una vez llevadas a cabo las decisiones tomadas en base a las correcciones de los expertos participantes en la técnica Delphi, queda elaborado el cuestionario a pilotar.

- Pilotaje del Cuestionario

Para completar la validación del cuestionario realizamos un pilotaje con 50 alumnos/as de 1º y 2º del a ESO del Instituto de Educación Secundaria “Santa María del Águila”, en el que surgieron algunas incidencias. Se entregó el cuestionario, con una breve explicación previa para ver que preguntas o problemas surgían.

RESUMEN DE LAS APORTACIONES Y OPINIONES DE LOS ALUMNOS/AS EN EL ESTUDIO PILOTO PARA LA MODIFICACIÓN DEL PRIMER CUESTIONARIO.

1- Preguntas de los alumnos/as sobre el significado de algunas palabras.

A- Dificultades.

- Valores
- Contenido
- Frecuentemente. “¿Frecuentemente es mucho?”

B- Correcciones.

- Cambiar la palabra contenido por tema, juegos, deportes, etc.
- Las palabras: valores y frecuentemente se explican al comienzo del cuestionario junto con las instrucciones, en la primera hoja.

2- Errores de escritura.

- Valora en lugar de valora, cuestión nº 1.
- *DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL* en lugar de *DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL*
- En la cuestión número 1 y número 2, en su explicación, valora el grado de acuerdo o desacuerdo de, se cambia por, valora el grado de acuerdo o desacuerdo con.
- En el ítem 1 de la cuestión número 3, se pone d, faltándole la e: de.

3- Sobre el número de opciones de respuesta.

A- Dificultades:

- En el ítem 8 de la cuestión 3: ¿Cuál de estos valores deseas conseguir al practicar deporte? *Puedes elegir como máximo tres valores, ordénalos del 1 al 3 por preferencia.*
- Cuestión número 5: caso 1.

B- Correcciones:

- Se ordenan del 1 al 12, eligiéndolos todos.
- Ponerlo en la misma página, pues quedaban ítems en otra y no sabían a qué se refería.

4- Compresión de las preguntas.

A- Dificultades.

- En la cuestión 6 referida a los datos personales no les queda claro dónde tienen que contestar en relación con la profesión de sus padres.
Mi padre es camionero y mi madre trabaja en supermercado.
Trabajar en un bar
Limpieza
“Aquí no está lo que es mi padre: camionero”
Mi madre no trabaja en nada
Aunque todas estas opciones tenían respuesta en la pregunta señalada
- En la cuestión 6 referida a los datos personales y el deporte que practica su círculo cercano:
Señalan más de una opción, el deporte lo practican (mi padre, madre, hermanos/as o amigos/as), solos, con amigos/as, etc. Aunque en la explicación se refleja que sólo elijan una opción.

B- Correcciones.

- Se añaden más profesiones y una opción de otros, con espacio para escribir.

3.3.3.4.- Pilotaje del Cuestionario

Para completar la validación del cuestionario realizamos un pilotaje con 47 alumnos/as de 1º y 2º de la Educación Secundaria Obligatoria, con el único objetivo de valorar la comprensión del mismo. Se decidió pilotar con grupos de la misma edad y nivel que los que posteriormente formarán la muestra de la investigación para asegurarnos de la perfecta comprensión del mismo una vez resueltas las dudas con dichos alumnos/as. Surgieron entonces algunas incidencias:

- En algunos de los ítems no se comprendía el vocabulario o expresiones utilizadas.
- Algunos de los ítems propuestos se eliminaron, ya que la mayoría de la muestra piloto encuestada no comprendía lo que se preguntaba.
- Se concretó la forma de preguntar en los ítems de selección de respuesta, ya que planteaba dudas en un inicio.

Se entregó el cuestionario, con una breve explicación previa para ver qué preguntas o problemas surgían.

3.3.3.5. Validez y fiabilidad del Cuestionario

La validez es el grado en que los resultados coinciden realmente con la realidad estudiada (Bell, 2002)¹²⁸. Siguiendo a esta misma autora, hemos considerado oportuno asegurar tanto la validez interna como la externa. Entendemos por validez interna al cuestionario el grado de coincidencia entre el significado atribuido a las categorías conceptuales que hemos asignado y el significado atribuido a esas mismas categorías por los participantes, mientras que la validez externa es el grado de coincidencia de los resultados con otros estudios similares y en el que los marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación utilizadas resulten comprensibles para otros investigadores.

En nuestro caso, hemos asegurado la validez externa del cuestionario apoyándonos en una fuerte revisión teórica y documental de los cuestionarios que se han utilizado previamente con un objeto de estudio similar al nuestro, mientras que la interna la hemos garantizado apoyándonos en dos procedimientos: la técnica Delphi y la prueba piloto o pretest del cuestionario.

¹²⁸ Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.

Los expertos que han participado en la técnica Delphi han interpretado el significado de los ítems y han valorado su claridad, pertinencia y coherencia. Cada uno de los expertos tiene su propio estilo, definición y perspectiva del objeto de estudio, y esto se refleja en los datos resultantes, lo que nos puede llevar a datos más válidos.

La prueba piloto, además de mirar los primeros índices de fiabilidad de los ítems y consistencia del cuestionario, también aportó indicadores sobre el grado de comprensión y de acuerdo de los participantes en esta fase previa con los significados e ítems que se proponían.

Según Cea D' Ancona (2001)¹²⁹, para la prueba piloto del cuestionario, se escoge una pequeña muestra de individuos de iguales características que la población estudio. El objetivo esencial de esta fórmula de validación es evaluar la adecuación del cuestionario, la formulación de las preguntas y su disposición conjunta. En concreto, con esta prueba pretendimos comprobar que:

- ⇒ Las preguntas tienen sentido, se comprenden y provocan las respuestas esperadas.
- ⇒ La disposición conjunta del cuestionario (su secuencia lógica) sea adecuada. y que su duración no fatigue al cuestionado.
- ⇒ Las instrucciones que figuran en el cuestionario se entendían.

La fiabilidad para Del Villar (1994)¹³⁰, hace referencia a las condiciones de los instrumentos de medida, así como a las coincidencias entre los experimentadores al manejar los instrumentos de medición (objetividad). Se habla de que un instrumento es fiable cuando mide siempre lo mismo, en cualquier momento. Quiere esto decir que los resultados logrados en mediciones repetidas (del mismo concepto) han de ser iguales para que la medición se estime fiable. Bell (2002)¹³¹ y McMillan y Schumacher (2005)¹³² entienden que “*un instrumento es fiable, cuando es estable, equivalente o muestra consistencia interna*”.

¹²⁹ Cea D' Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

¹³⁰ Del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 37, 26-33.

¹³¹ Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.

¹³² Mc Millan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.

Una forma común de comprobar la fiabilidad consiste en aplicar el mismo procedimiento de medición en diferentes momentos para, posteriormente, observar si se obtienen resultados similares en las distintas mediciones del concepto. Pero existen además otros métodos de comprobar la fiabilidad.

Para obtener el coeficiente de alpha de Cronbach hemos utilizado el paquete estadístico S.P.S.S. 14.0 (Statistical Product and Social Science). Este programa nos facilitó los coeficientes, obteniendo un alfa de Cronbach en todos los grupos de ítems por encima de 0,6, indicándonos que el cuestionario es fiable.

3.4.- ANÁLISIS DE LOS DATOS

En todo análisis, la tarea principal consiste en dar sentido a los datos reducir las habitualmente profusas y redundantes descripciones, explicaciones, justificaciones, notas de campo... que convierten los datos textuales del investigador en una especie de descripción sistemática del significado de esos datos.

CARLOS MARCELO, 1991

3.4.1.- Método y proceso desarrollado en el análisis de los datos cualitativos

El análisis de los datos cualitativos constituye un aspecto clave y esencial en el proceso de investigación. El carácter abierto y flexible del análisis cualitativo permite no sólo acometer una realidad y extraer el máximo de datos, sino analizar de una manera sistemática, objetiva y relacional el significado que exhibe el objeto de estudio (Northcutt y Mc Coy, 2004). Como expresan Rodríguez, Gil y García (1996)¹³³, trabajaremos con datos y éstos encierran un contenido informativo acerca de la realidad interna o externa de los sujetos estudiados. Son por tanto, una elaboración de la situación, ya que se entienden como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada.

“El análisis del discurso es la búsqueda de un sentido. Un discurso no tiene único sentido. Tiene varios. El que busca el investigador concreto vendrá dado por los objetivos concretos de la investigación” (Callejo, 2001)¹³⁴. Para que la información adquiera un significado y resulte de interés para la investigación, tendrá que ser sometida a un análisis.

Para dicho análisis, las fases por las que ha pasado la información han sido las siguientes:

1. Transcripción
2. Clasificación en campos y categorías relevantes
3. Tratamiento en el Software Aquad Five
4. Descripción

¹³³ Rodríguez, G; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

¹³⁴ Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.

5. Interpretación
6. Discusión

El primer paso seguido con la información recogida mediante la grabación en cintas de audio fue el de la transcripción de toda la conversación a lenguaje escrito. La transcripción es fundamental debido a que gracias a ella se puede profundizar en la información y no dejar nada en el recuerdo. *“El análisis profundo es prácticamente imposible sin transcripción, pues es la base material para aplicar la obsesión del método analítico, por estandarizado o personalizado que sea éste, aun cuando el excedente de obsesión analítica siempre es personal”.* (Callejo, 2001: 145).

Una vez transcrita la información ésta fue tratada para su inclusión en el programa de análisis cualitativo AQUAD Five versión 5.1. Conocido es el avance que la informática ha supuesto a finales del siglo XX y primeros de este S. XXI, este progreso también se ha vertido en la investigación científica, con la configuración de paquetes informáticos para analizar toda la información. Nosotros, dentro de nuestra metodología cualitativa de análisis, hemos utilizado el ordenador para que nos ayude en la organización de toda la información que tuvimos que manejar, como resultado de la transcripción de los Grupos de Discusión.

Nos hemos decidido por el AQUAD FIVE (Analysis of qualitative data. 2001, versión 5, para P.C.) creado en la Universidad de Tübingen (Alemania), diseñado para el análisis de datos cualitativos, reducir las profusas y redundantes descripciones, explicaciones, justificaciones, notas de campo, protocolo de observaciones, etc. (Günter. L. Huber., 2001: VII)¹³⁵. Al disponer de un plan de investigación, aunque no lo teníamos cerrado, sí que la codificación de los datos nos planteaba un problema que nos hizo inclinarnos hacia este programa. El propósito nuestro era poner el software al servicio de la reflexión teórica (Martínez Ruiz y Sauleda Parés. 2001: 33)¹³⁶, algo que logramos con el Aquad Five, así como su rigurosidad, consistencia y verosimilitud.

¹³⁵ Huber L. G. (2001). AQUAD FIVE. Manual del programa para analizar datos cualitativos. Schwangau: Alemania. Disponible en: [http:// www.aquad.de](http://www.aquad.de).

¹³⁶ Martínez Ruiz, N. y Sauleda Parés, M^a Á. (2001). Las imágenes de los profesores acerca de la alfabetización en las Tecnologías de la Comunicación y la información. *Revista de Pedagogía. Bordón*. Vol. 53, Núm. 4. Págs. 31–55. Justifican el uso del programa para no poner el trabajo de indagación al servicio de un programa informático, sino al contrario.

3.4.2.- Método y proceso desarrollado en el análisis de los datos cuantitativos

Una vez obtenidos los datos del cuestionario, estos fueron almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico Statistickal Package for Social Sciences (S.P.S.S. versión 14.0 para Windows) como archivos de extensión sav., para poder ser tratados estadísticamente desde dicho programa y realizar los cálculos oportunos.

Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos empleados han sido los siguientes:

- a) *Análisis Descriptivo de los datos.* Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos. Se ha utilizado para su presentación una tabla con las variables organizadas en sentido vertical ascendente (desde *no, nunca*, hasta *sí, siempre*).
- b) *Análisis Comparativo.* El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia. (de las cuales sólo hemos incluido las de aquellos ítems que presentaban significatividad estadística). Este procedimiento nos permite conocer con los resultados de las frecuencias obtenidas en el cruce de variables estudiadas. Si podemos concluir que son independientes o si están asociadas y en qué grado. A través del test de Chi-cuadrado obtenemos la significatividad tanto unilateral como bilateral que se produce en el cruce de variables. Hemos tomado como regla de decisión de existencia de significación, la universalmente aceptada en estadística, que el nivel de significación sea $p < .05$. En la representación de los resultados sólo hemos incluido las tablas de aquellos ítems que presentaban significatividad estadística.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CUESTIONARIO PASADO AL ALUMNADO



SUMARIO DEL CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO PASADO AL ALUMNADO

- **CUESTIÓN I.- DATOS IDENTIFICATIVOS DEL ALUMNADO**
- **CUESTIÓN II.- LOS JUEGOS Y DEPORTES EN LAS CLASES**
- **CUESTIÓN III.- PREFERENCIAS Y MOTIVACIONES HACIA LAS
MODALIDADES DEPORTIVAS**
- **CUESTIÓN IV.- DEPORTE FUERA DEL INSTITUTO Y EDUCACIÓN EN
VALORES**
- **CUESTIÓN V.- DILEMAS O CASOS PRÁCTICOS**

Somos conscientes de que para que una educación sea efectiva ha de ser afectiva, pero bien es cierto que existen contextos donde esta labor se complica de forma extraordinaria ya que no se dan las condiciones óptimas para desarrollar este trabajo
ANTONIO GÓMEZ RIJO, 2005

Sirvan estas líneas como aclaraciones para la lectura de este Capítulo, en el que hemos realizado el análisis de los datos recogidos en el cuestionario pasado al alumnado de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria, de la provincia de Granada.

Los cuestionarios están divididos en cinco cuestiones:

- **CUESTIÓN I.- DATOS IDENTIFICATIVOS DEL ALUMNADO**
- **CUESTIÓN NÚMERO II.- LOS JUEGOS Y DEPORTES EN LAS CLASES**
- **CUESTIÓN III.- PREFERENCIAS Y MOTIVACIONES HACIA LAS MODALIDADES DEPORTIVAS**
- **CUESTIÓN IV.- DEPORTE FUERA DEL INSTITUTO Y EDUCACIÓN EN VALORES**
- **CUESTIÓN V.- DILEMAS O CASOS PRÁCTICOS**

Los datos fueron almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico SPSS versión 14.0 para Windows como archivos de extensión .sav, para poder ser tratados estadísticamente desde dicho programa.

Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos empleados han sido los siguientes:

- a) *Análisis Descriptivo de los datos.* Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos. Se ha utilizado para su presentación una tabla con las variables organizadas en sentido vertical ascendente (desde *totalmente de acuerdo*, hasta *totalmente en desacuerdo*) y dividiéndose el grupo en cuatro subgrupos (Granada Capital, Área Metropolitana, Zona Norte y Zona Sur).

- b) *Análisis Comparativo.* El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia. Este procedimiento nos permite conocer con los resultados de las frecuencias obtenidas en el cruce de variables estudiadas, si podemos concluir que son independientes o si están asociadas y en qué grado. A través del test de Chi-cuadrado obtenemos la significatividad unilateral como bilateral que se produce en el cruce de variables. Hemos tomado como regla de decisión de existencia significación, la universalmente aceptada en estadística, que el nivel de significación sea $p < 0.05$ y hemos realizado comparaciones por género, por el carácter del centro y por la zona geográfica.

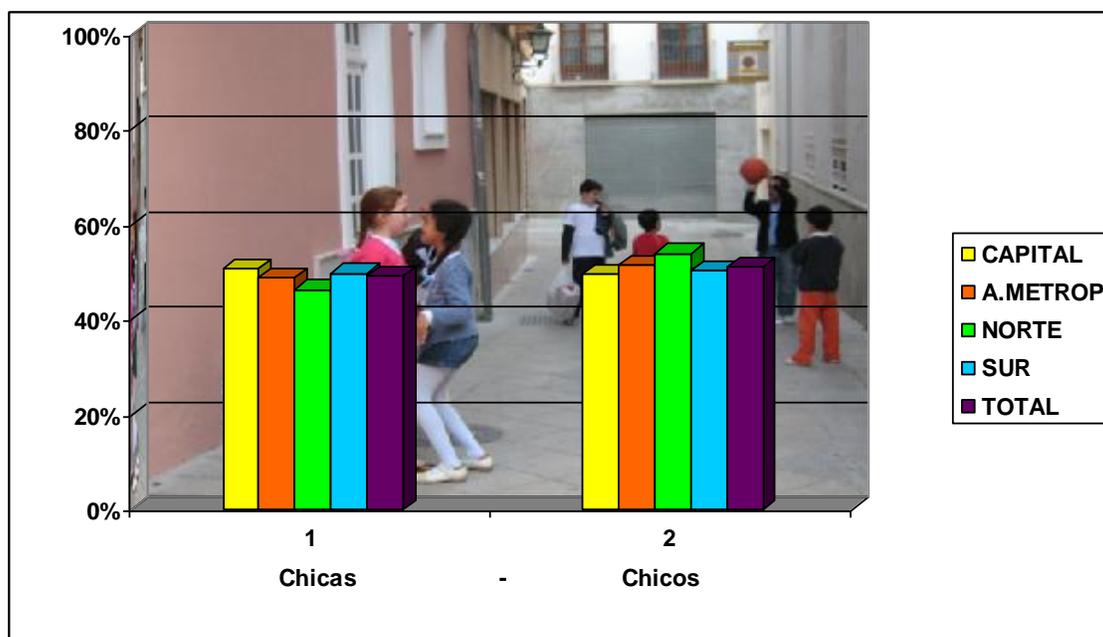
I.- CUESTIÓN I: DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DEL ALUMNADO

CAMPO 1: Datos personales

I.I.- Género de la muestra

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Chicas 1	133	50.57%	158	48.76%	104	46.19%	140	49.65%	535	48.90%
Chicos 2	130	49.43%	166	51.24%	122	53.81%	144	50.35%	562	51.10%
TOTAL	263	100%	324	100%	225	100%	285	100%	1097	100%

Tabla y gráfico: 97
“Género de la muestra”

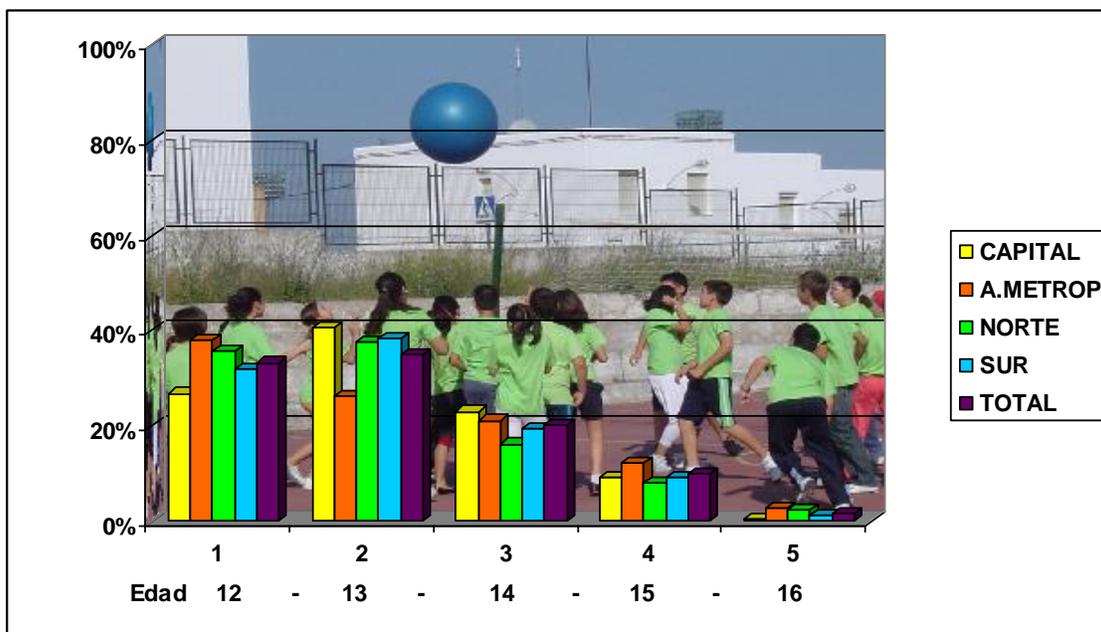


El número de participantes en nuestro trabajo es 1097 sujetos, de 536 chicas y 561 chicos. De los cuatro ámbitos zonales, destacan diferencias significativas en el denominado “Norte” donde existe un 7,6% más de chicas que de chicos. Siendo de una diferencia muy poco significativa en las demás zonas.

I.II.- Edad de la muestra

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
12	71	26.82%	123	37.89%	80	35.87%	91	31.91%	365	33.27%
13	106	40.61%	86	26.09%	85	37.67%	108	38.30%	385	35.11%
14	60	22.99%	69	21.12%	37	16.14%	56	19.50%	222	20.13%
15	24	9.20%	39	12.11%	18	8.07%	26	9.22%	107	9.83%
16	1	0.38%	9	2.80%	5	2.24%	3	1.06%	18	1.65%
TOTAL	262	100%	326	100%	225	100%	284	100%	1097	100%

Tabla y gráfico:
“Edad de la muestra”

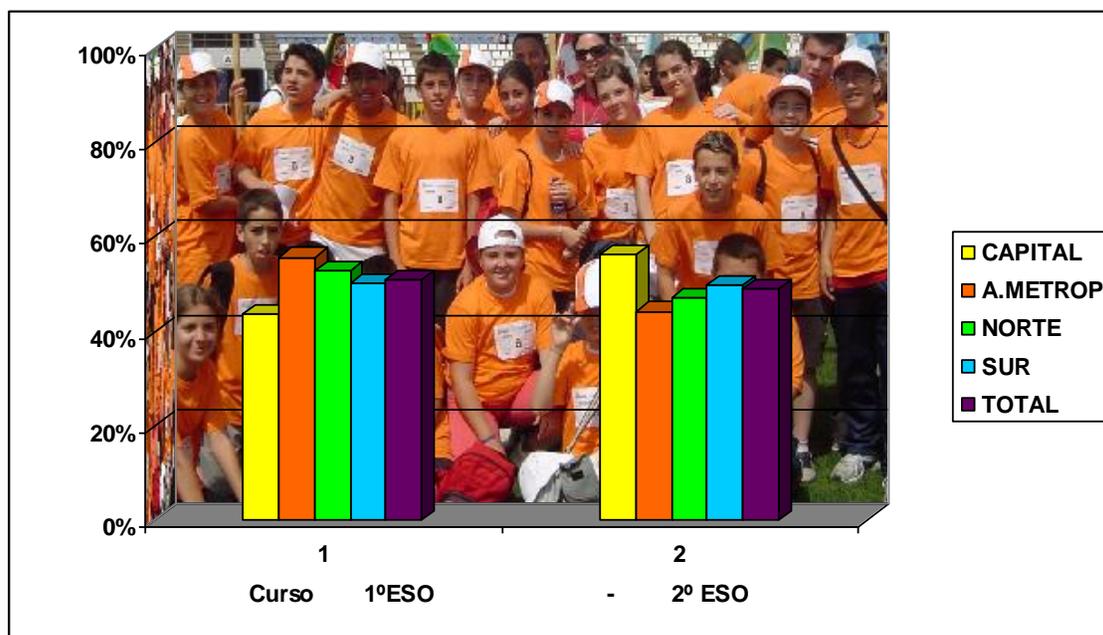


La mayoría del alumnado perteneciente a la muestra, alrededor del 90%, pertenece al intervalo de edad comprendido entre 12 y 14 años, que es la edad natural del alumnado de 1º y 2º de ESO. De hecho el porcentaje de alumnos/as de 15 y 16 años es muy bajo, sin diferencias significativas entre zonas, siendo un 9,83% de alumnos/as de 15 años y un 1,65% de alumnos/as de 16 años.

I.III.- Curso de la muestra

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1º	116	43.68%	183	55.73%	118	52.91%	143	50.35%	558	50.87%
2º	147	56.32%	144	44.27%	106	47.09%	142	49.65%	539	49.13%
TOTAL	262	100%	327	100%	224	100%	285	100%	1097	100%

Tabla y gráfico:
“Curso de la muestra”



El alumnado que pertenece al primer curso de la ESO tiene una frecuencia de 558, mientras que el de segundo curso tiene una frecuencia de 539. En la Capital existe una diferencia significativa de 6,32% a favor del 2º curso. Así como en el Área Metropolitana es al contrario, existe una diferencia significativa a favor del curso 1º.

En el Área Norte la diferencia es tan solo de un 2,90% y en la Zona Sur de 0,35%.

Por tanto analizando los totales podemos ver como la muestra se encuentra dividida casi en la misma proporción entre ambos cursos, teniendo un porcentaje del 50,87% 1º de ESO y un porcentaje de 49,13% 2º de ESO.

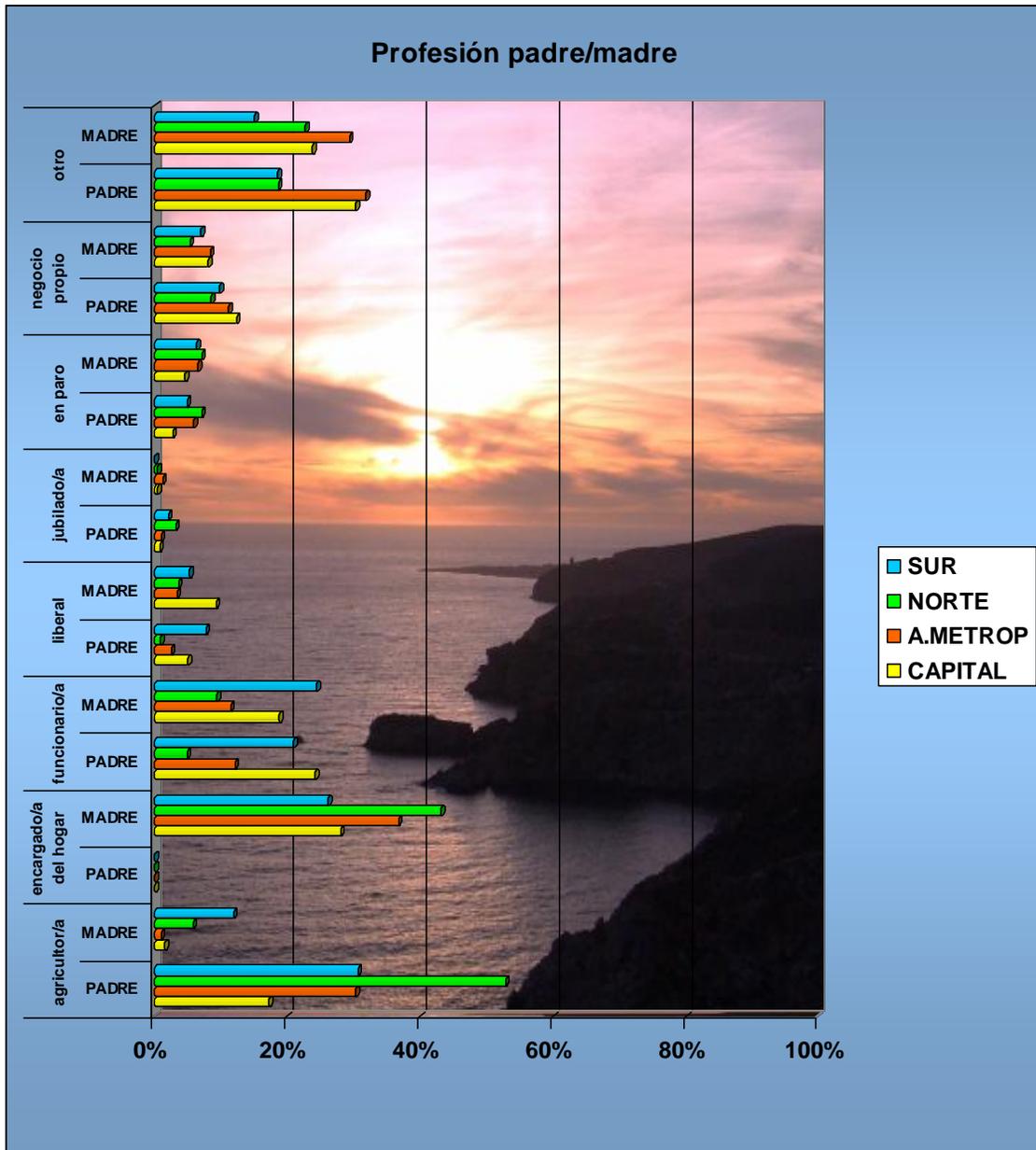
I.IV.- Profesión de los padres y madres

	AGRICULTOR/A		ENCARGADO/A DEL HOGAR		FUNCIONARIO/A	
	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE
CAPITAL	17.24%	1.53%	0.00%	27.97%	24.14%	18.77%
A.METRO	30.25%	0.93%	0.00%	36.73%	12.04%	11.42%
NORTE	52.89%	5.78%	0.00%	43.11%	4.89%	9.33%
SUR	30.66%	11.85%	0.00%	26.13%	20.91%	24.39%
	LIBERAL		JUBILADO/A		EN PARO	
	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE
CAPITAL	4.98%	9.20%	0.77%	0.38%	2.68%	4.60%
A.METRO	2.47%	3.40%	0.93%	1.23%	5.86%	6.48%
NORTE	0.89%	3.56%	3.11%	0.44%	7.11%	7.11%
SUR	7.67%	5.23%	2.09%	0.00%	4.88%	6.27%
	NEGOCIO PROPIO		OTRO			
	PADRE	MADRE	PADRE	MADRE		
CAPITAL	12.26%	8.05%	30.27%	23.75%		
A.METRO	11.11%	8.33%	31.79%	29.32%		
NORTE	8.44%	5.33%	18.67%	22.67%		
SUR	9.76%	6.97%	18.47%	14.98%		

Tabla y gráfico:
“Profesión de los padres y madres”

Hay que destacar en la ocupación laboral el bajo porcentaje de padres y madres de los participantes en la encuesta que están jubilados, lo que indica que el 98%, en líneas generales, es menor de 60 años, así como el bajo número de parados de no más de un 7% en la zona Norte. El resto de las profesiones se reparte de manera bastante homogénea.

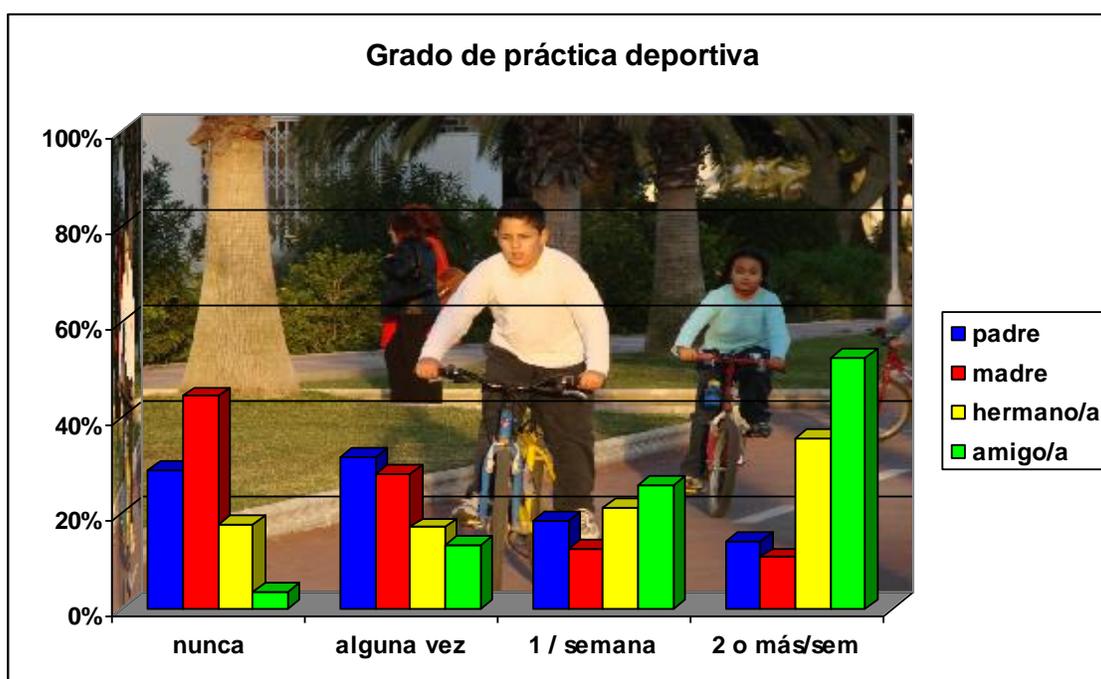
Matizar, como destacable, que el porcentaje de Padres “encargados del hogar” es del 0% en todas las zonas territoriales.



I.V.- Grado de práctica deportiva de su entorno

Grado de práctica deportiva	Padre		Madre		Hermano/a		Amigo/a	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
nunca	319	29.08%	488	44.48%	192	17.50%	40	3.65%
alguna vez	348	31.72%	309	28.17%	187	17.05%	147	13.40%
1 / semana	201	18.32%	137	12.49%	231	21.06%	285	25.98%
2 ó + /sem	156	14.22%	118	10.76%	393	35.82%	576	52.51%

Tabla y gráfico:
“Grado de práctica deportiva de su entorno” (Test Chi-cuadrado género: 0,000)



En general en el entorno del alumnado la tendencia porcentual es la siguiente:

El 29 % de los padres y más del 44% de las madres no hace actividad deportiva. Casi el 32% de los padres y más del 28% de las madres afirma realizarlo alguna vez, esto nos indica que el 61% de los padres y más del 72% de las madres no realiza actividad deportiva habitualmente y consecuentemente difícilmente tendrán influencia positiva en el desarrollo de los hábitos deportivos de sus hijos. Tan solo un 32% de los padres y un 23% de las madres realizan actividad deportiva una vez a la semana o más.

Y comparando nuestras apreciaciones con las descritas por García Ferrando (2005: 61)¹ cuando los padres tienen una cultura de la práctica deportiva, los niños se encuentran reforzados en su influencia hacia la práctica. También hay que señalar que nuestros datos coinciden con García Ferrando (2005: 67)² en cuanto al porcentaje de padres y madres que realizan deporte en Andalucía, un 33% y estamos de acuerdo en que la influencia de las madres en la práctica deportiva de sus hijos es mayor que la de los padres, dato que nos servirá para comparar el nivel de práctica deportiva de nuestro alumnado en el capítulo siguiente.

Estas cifras todavía quedan muy lejos de acercarnos a países como Australia. Si comparamos los datos obtenidos por los adultos (padres y madres de nuestro alumnado) con los datos ofrecidos por el informe “*Manteniendo Australia en forma*” Bull et al (2004)² la población australiana que hace deporte de forma regular, en edad adulta, es del 60% entre los hombres y 50% en las mujeres.

Las influencias positivas en cuanto a la práctica deportiva vienen dadas por los hermanos/as, un 57% y los amigos/as un 78%. Es en los iguales, donde se encuentran las cifras más altas de practicantes y de donde podemos deducir que aparecen las influencias positivas externas hacia la cultura de la práctica deportiva.

En la misma línea, la investigación de Moreno y Rodríguez (2003)³, donde nos dice que dentro del análisis del deporte que practica la muestra y su entorno, obtienen que el porcentaje de los padres que practican alguna actividad son el 28,4% y el porcentaje de hermanos que practican algún deporte, el 68,6%. Porcentajes que se asemejan a los nuestros, siendo su muestra un total de 934 escolares de ESO de edades entre 12 y 15 años.

En los siguientes gráficos podemos comprobar que en el análisis comparativo por género, el valor del Chi-cuadrado es de 0,000 expresando diferencias estadísticas significativas en cuanto a la cantidad de práctica deportiva del entorno familiar y social del alumnado encuestado, en concreto, de los hermanos y hermanas, y amigos y amigas.

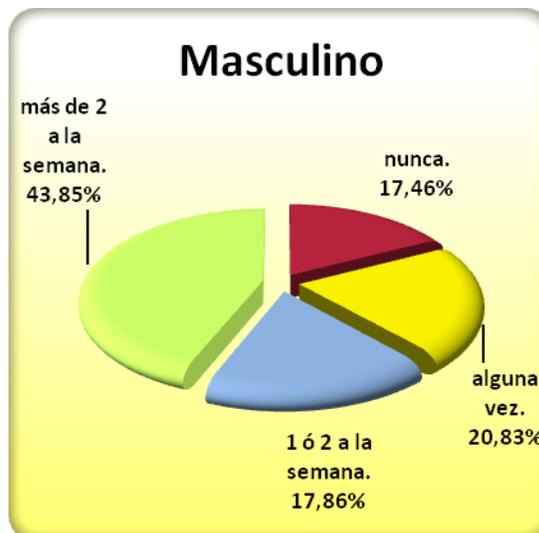
¹ García Ferrando, M. (2005). *Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles: avance de resultados*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Pp 61-67.

² Bull FC, Bauman AE, Bellew B, Brown W.(2004) *Getting Australia Active II: An update of evidence on physical activity for health*. Melbourne, Australia. National Public Health Partnership (NPHP). Disponible en: http://www.nphp.gov.au/publications/documents/gaa_2_appendices_ver1.pdf. Consulta: 28 de Abril de 2009

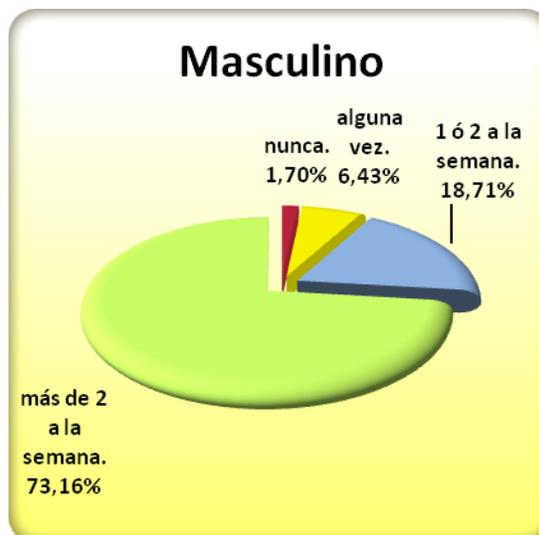
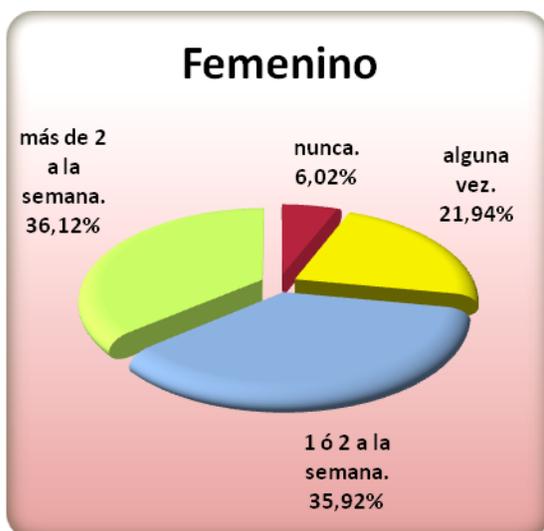
³ Moreno, J. A. y Rodríguez, PL. (2003). Intereses y actitudes hacia la educación física. *Revista española de educación física*. Nº XI, pp 1-20.

Análisis comparativo por género del ítem I.V:

- Hermanos/as:



- Amigos/as:



Como podemos comprobar es en ambos grupos donde las chicas obtienen un porcentaje de práctica menor, tanto por parte de sus hermanos/as y como de sus amigos/as, por lo tanto, parece que son los chicos los que tienen un entorno más positivo o de mayor influencia hacia la práctica deportiva.

CUESTIÓN II: LOS JUEGOS Y DEPORTES EN LAS CLASES

CAMPO 2: Las clases de Educación Física en el Instituto

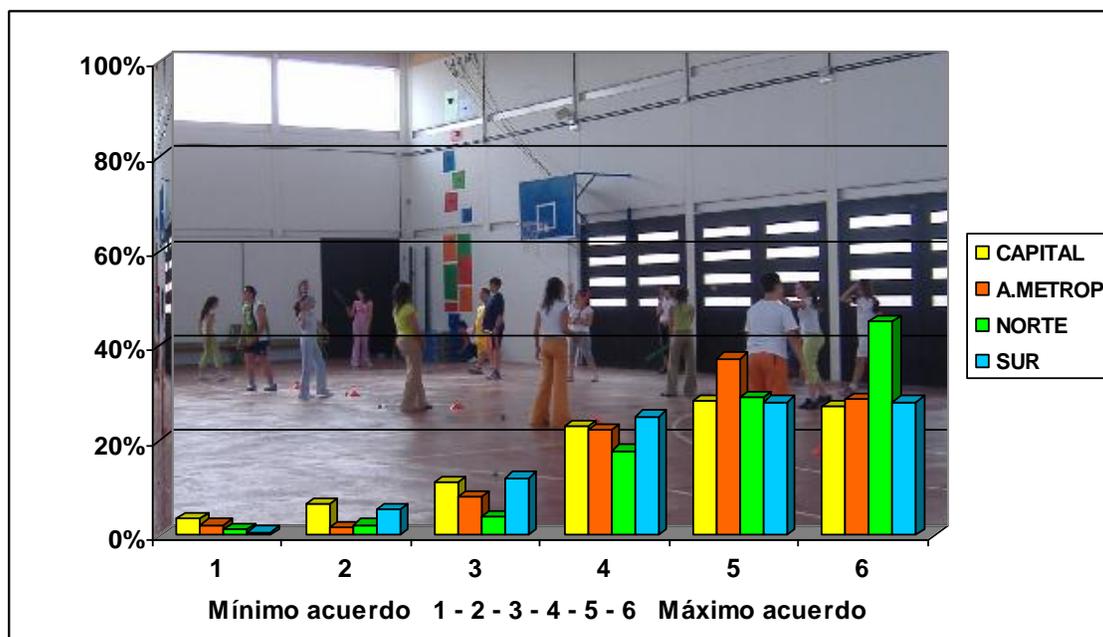
II.- Ítem 1: Los deportes y ejercicios de las clases de Educación Física (EF) son motivantes y me gustan

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	9	3.50%	7	2.16%	3	1.35%	2	0.70%	21	1.92%
2	17	6.61%	5	1.54%	5	2.24%	16	5.57%	43	3.94%
3	29	11.28%	26	8.02%	9	4.04%	35	12.20%	99	9.07%
4	59	22.96%	72	22.22%	40	17.94%	72	25.09%	243	22.27%
5	73	28.40%	121	37.35%	65	29.15%	81	28.22%	340	31.16%
Máx 6	70	27.24%	93	28.70%	101	45.29%	81	28.22%	345	31.62%
TOTAL	257	100%	324	100%	223	100%	287	100%	1091	100%

Tabla y gráfico: 1

“Los deportes y ejercicios de las clases de educación física son motivantes y me gustan”

(Test Chi-cuadrado por zonas, tipos de centros y género: 0,000)



La mayoría del alumnado se siente motivado y le gusta la clase de educación física, alrededor de un 80% o incluso más han señalado estar bastante de acuerdo (ítem 4, 5 y 6) con esta afirmación.

Es muy bajo el porcentaje de alumnos /as que están poco de acuerdo (ítem 1 y 2), supondría que de 1 a 3 alumnos/as de cada 10, según la zona geográfica, no se encuentran muy motivados por nuestra materia.

Encontramos diferencias significativas en cuanto a la motivación que el alumnado siente hacia las clases de educación física según la zona geográfica, ligeramente el alumnado de la Zona Norte muestra más su gusto por la clase (sumando un total del 74,44% los que señalan los ítems 5 y 6).

Dentro de esta valoración positiva es en la Capital donde se muestran los valores peores, tanto por tener el dato más alto, un 10,11% con poca motivación, como el dato más bajo de alumnado con alta motivación 55.64%.

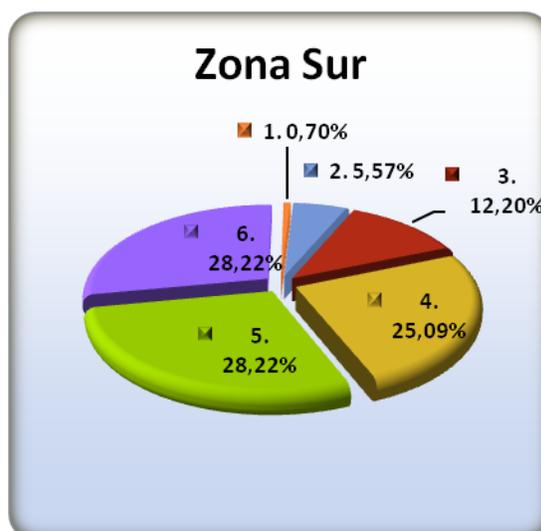
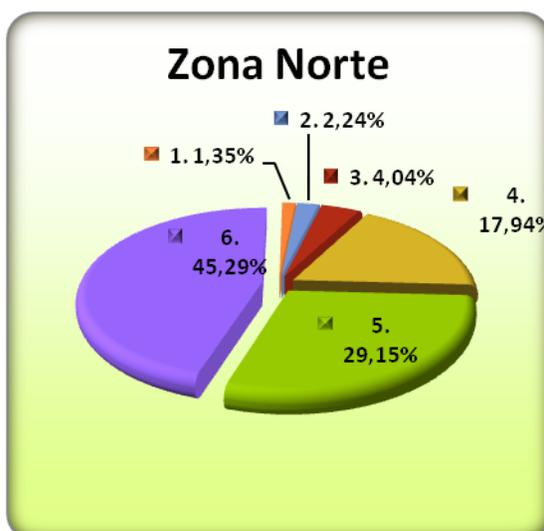
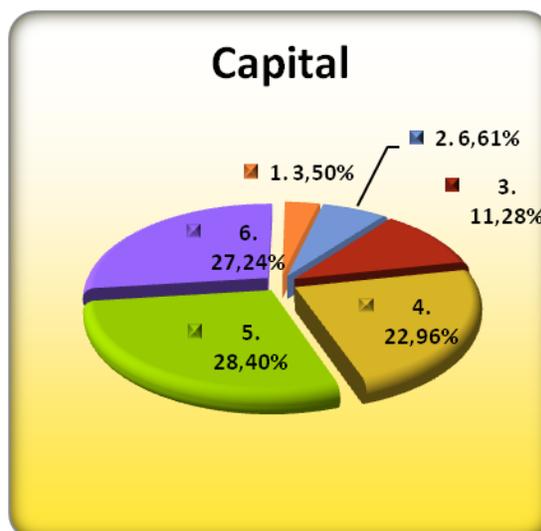
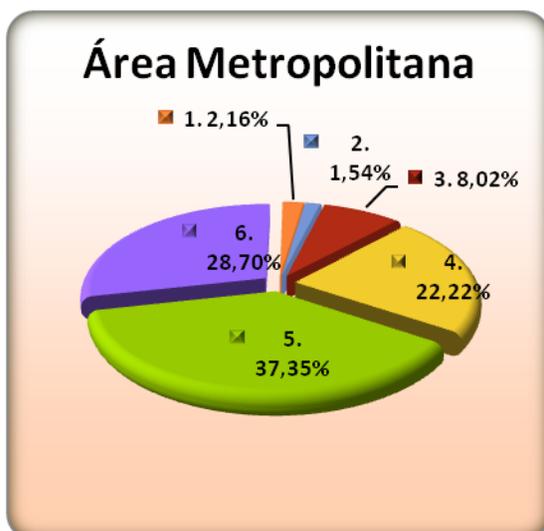
En relación a este ítem sobre si les gusta y son motivantes los ejercicios y actividades de las clases de educación física, comentar el artículo de Gutiérrez Sanmartín, M. y cols (2007)⁴, donde en uno de los bloques de ítems que se cuestionan, preguntan sobre qué es lo más les gusta de las clases de educación física, y obtienen con una mayor frecuencia de respuesta: “*practicar los deportes de equipo*”, “*los juegos y actividades variadas*”, y aspectos como “*divertirse y pasarlo bien*”. Por tanto, podemos ver como opinan de manera similar a nuestra muestra, donde en general, la mayoría del alumnado se siente motivado y se divierte en nuestras clases.

En los siguientes gráficos podemos comprobar que la muestra presenta diferencias estadísticas significativas con respecto a este ítem. Así, a continuación, vamos a ver el análisis comparativo tanto por zonas, por tipos de centro (público y privado), como por género, ya que el valor del Chi-cuadrado es de 0,000 en los tres ámbitos.

⁴ Gutiérrez Sanmartín, M. y cols (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista internacional de ciencias del deporte*. Volumen III, Año III. Nº 8, pp 39-52.

Análisis comparativo por zonas, tipos de centro y género del ítem 1:

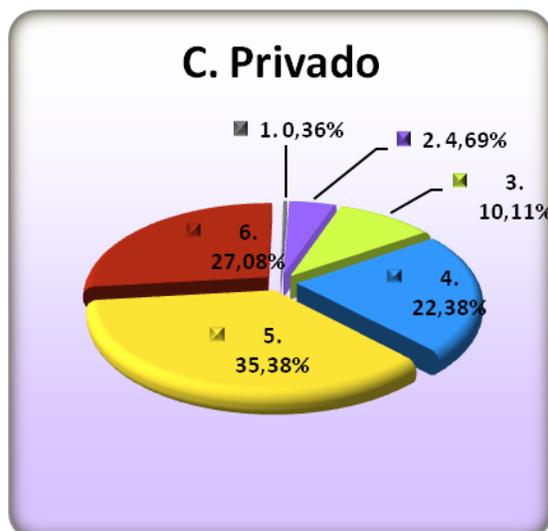
- Por zonas:



Como podemos comprobar en las cuatro zonas tenemos resultados relativamente diferentes, así la Zona Norte tiene un porcentaje más alto de máximo acuerdo (45,29%) que el resto de zonas.

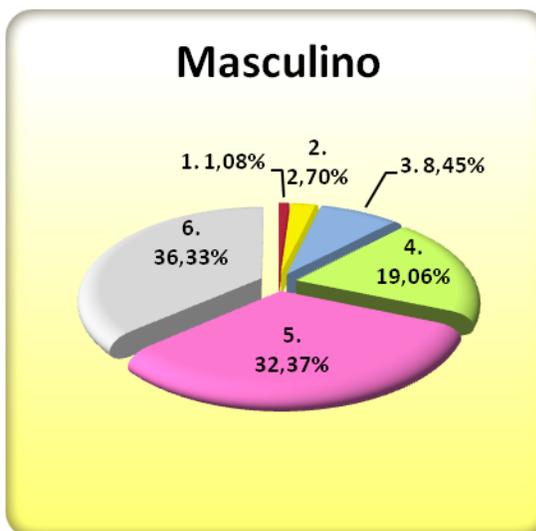
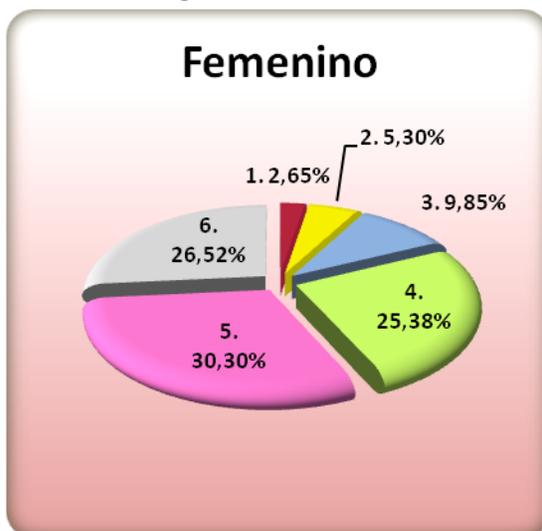
Destacar también que con respecto al valor de respuesta 1, mínimo acuerdo o muy poca motivación por las clases de educación física, obtenemos una diferencia de respuestas, teniendo el porcentaje más bajo la Zona Sur, con un 0,70%, y la Capital el más alto con un 3,50%, encontrándose entre ambas las Zonas Metropolitana y Norte.

- Por tipos de centros:



Con respecto al tipo de centro, podemos ver como en los centros públicos se tiende a una mayor motivación, ya que los porcentajes de las respuestas 5 y 6, de máximo acuerdo son superiores, 29,73% frente a 35,38% en el valor 5 y 33,17% frente a 27,03% para el valor 6.

- Por género:

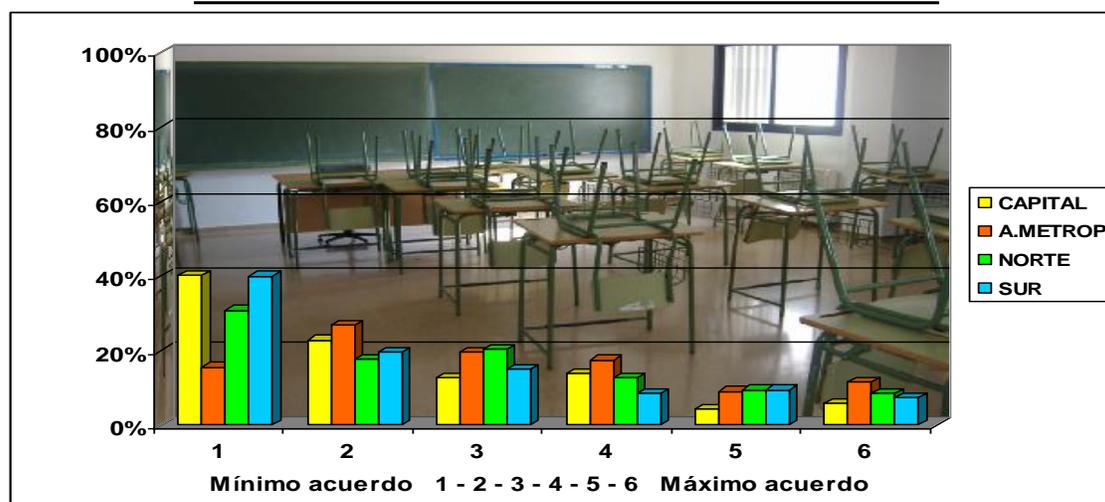


Y con respecto al género de la muestra, para este ítem, obtenemos las mayores diferencias, así los chicos son las que muestran una mayor motivación, siendo su porcentaje de respuestas para el valor 6 un 36,33% mientras que el de las chicas es de un 26,52%. Podemos decir que en principio, los chicos manifiestan una mayor motivación hacia las clases de Educación Física.

II.- Ítem 2: Se da demasiada teoría en las clases de EF

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	104	40.31%	50	15.58%	68	30.91%	114	40.00%	336	31.00%
2	59	22.87%	86	26.79%	39	17.73%	56	19.65%	240	22.14%
3	33	12.79%	63	19.63%	45	20.45%	43	15.09%	184	16.97%
4	36	13.95%	56	17.45%	28	12.73%	24	8.42%	144	13.28%
5	11	4.26%	29	9.03%	21	9.55%	27	9.47%	88	8.12%
Máx 6	15	5.81%	37	11.53%	19	8.64%	21	7.37%	92	8.49%
TOTAL	258	100%	321	100%	220	100%	285	100%	1084	100%

Tabla y gráfico: 2
“Se da demasiada teoría en las clases de educación física”



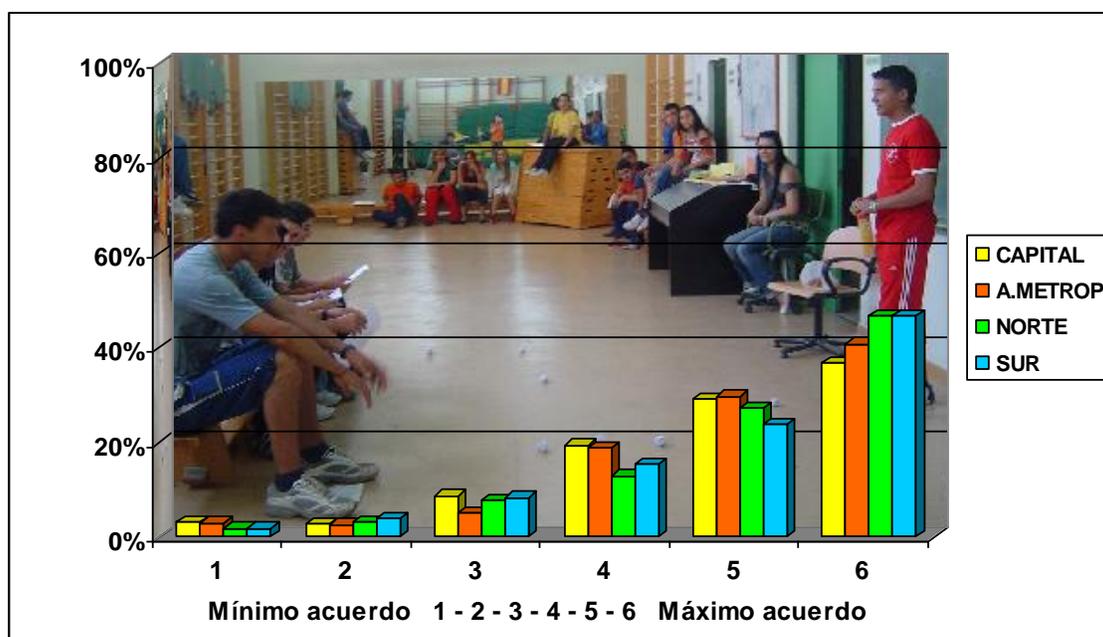
La mayoría del alumnado opina que en las clases de educación física no se da mucha teoría, lo corroboran datos del más de 60% que dicen están en desacuerdo con esta afirmación (reunidos en los ítems 1, 2 y 3), llegando hasta el 75% en los casos de la Capital y del Área Norte. Como mucho un 20% del alumnado, es decir, alrededor de 6 alumnos/as de una clase opina que la teoría que se da es mucha, (agrupados en los ítems 5 y 6). Donde al parecer, según las percepciones del alumnado, se da más teoría es en el área metropolitana, aunque sin grandes diferencias. Con referencia a la teoría en las clases de educación física y el uso de libros de texto, comentar el artículo de Delgado, Medina Casaubón y Barrera, (1992)⁵ donde presentan que el 66% de los encuestados opina que es adecuada la teoría presentada en el libro.

⁵ Delgado M. A; Medina Casaubón y Barrera, J. (1992). Análisis del libro de texto en la enseñanza de la EF. *Revista Habilidad Motriz*. N° 1.

II.- Ítem 3: En las clases de EF se aprovecha el tiempo

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	8	3.16%	9	2.91%	4	1.85%	5	1.80%	26	2.46%
2	7	2.77%	8	2.59%	7	3.24%	11	3.96%	33	3.13%
3	22	8.70%	16	5.18%	17	7.87%	23	8.27%	78	7.39%
4	49	19.37%	58	18.77%	28	12.96%	43	15.47%	178	16.86%
5	74	29.25%	92	29.77%	59	27.31%	66	23.74%	291	27.56%
Máx 6	93	36.76%	126	40.78%	101	46.76%	130	46.76%	450	42.61%
TOTAL	253	100%	309	100%	216	100%	278	100%	1056	100%

Tabla y gráfico: 3
“En las clases de educación física se aprovecha el tiempo”

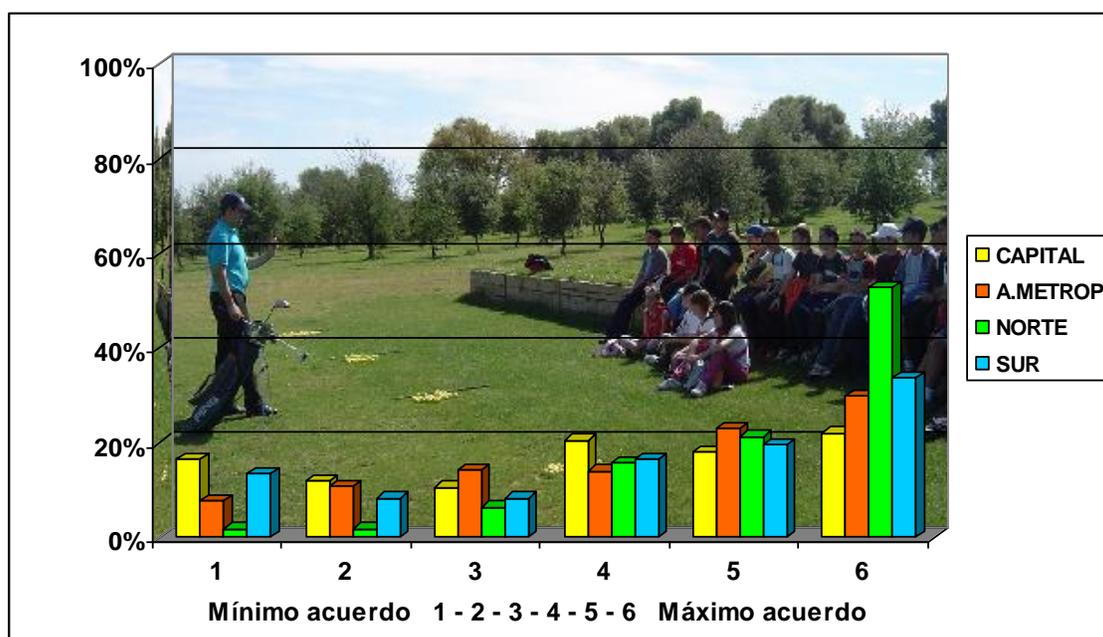


Un alto porcentaje del alumnado opina que el tiempo útil en las clases de educación física es bastante elevado, alrededor de un 70% cree que es mucho (alumnado que escoge los ítems 5 y 6) llegando hasta alrededor del 85 % cuando se suma también los que señalan el valor 4). Por el contrario, es muy escaso el número de alumnos, aproximadamente sería uno por clase, el que opina que hay tiempo que no se aprovecha; muy ligeramente el alumnado de la capital es el que lo siente más.

II.- Ítem 4: En las clases de EF aprendo nuevos deportes que no conozco

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	42	16.60%	24	7.67%	4	1.85%	37	13.41%	107	10.11%
2	30	11.86%	34	10.86%	4	1.85%	23	8.33%	91	8.60%
3	27	10.67%	45	14.38%	14	6.48%	23	8.33%	109	10.30%
4	52	20.55%	44	14.06%	34	15.74%	46	16.67%	176	16.64%
5	46	18.18%	72	23.00%	46	21.30%	54	19.57%	218	20.60%
Máx 6	56	22.13%	94	30.03%	114	52.78%	93	33.70%	357	33.74%
TOTAL	253	100%	313	100%	216	100%	276	100%	1058	100%

Tabla y gráfico: 4
“En las clases de educación física aprendo nuevos deportes que no conozco”
 (Test Chi-cuadrado por zonas: 0,000)



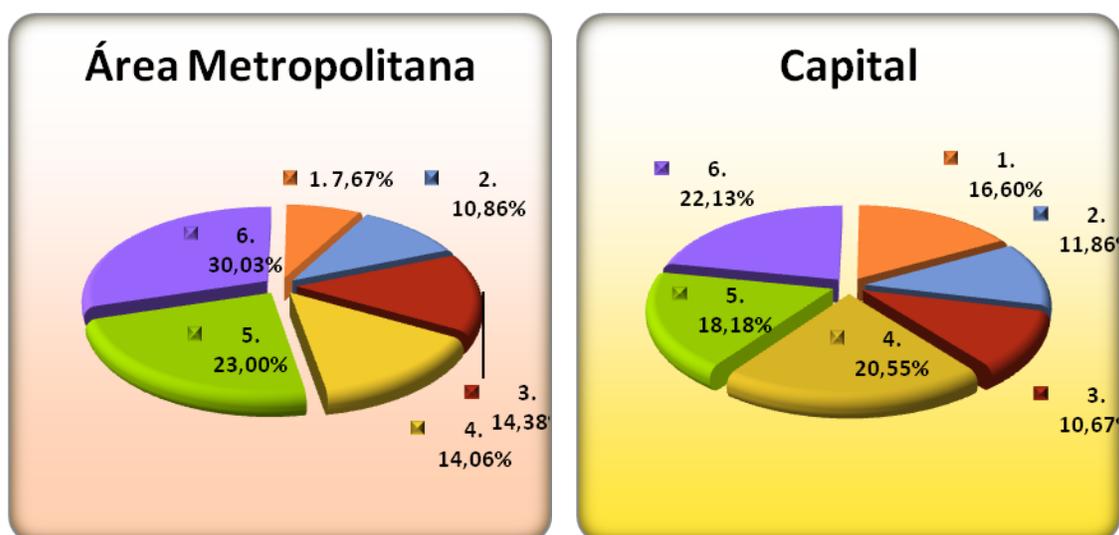
En general el alumnado opina que en las clases de EF se aprenden deportes nuevos, aunque si bien es cierto que no se decantan con la misma rotundidad que en los ítems anteriores, excepto en la zona norte en la que claramente el alumnado opina que en las clases de EF se enseñan deportes nuevos (74,18% señalan estar muy de acuerdo).

En este ítem sí hay diferencias más significativas en cuanto a la zona geográfica, destacando la Zona Norte, donde aparecen más del 50% del alumnado que señala estar muy de acuerdo que en las clase de Educación Física se están aprendiendo deportes desconocidos para ellos.

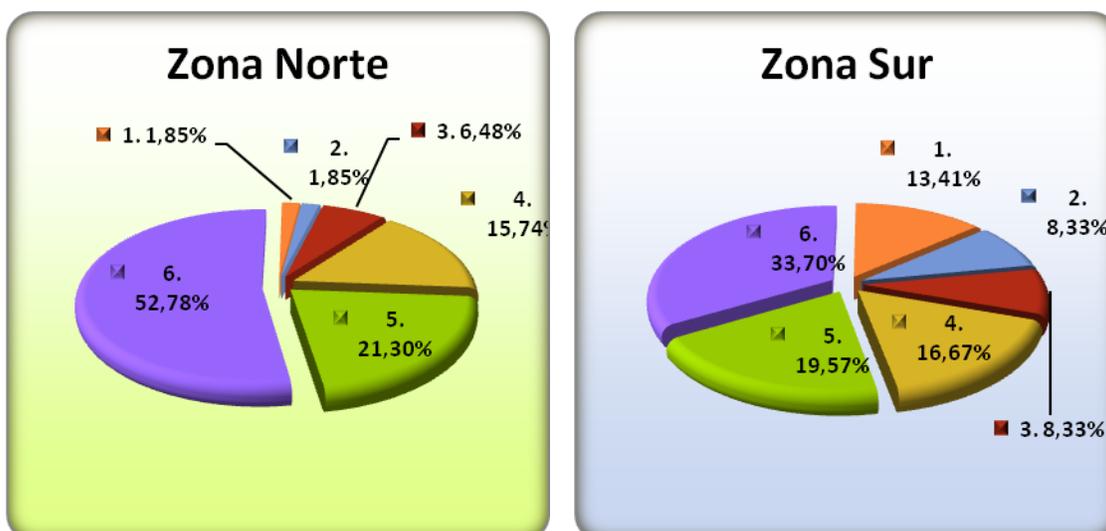
Con respecto a la diferencia entre el máximo grado de acuerdo (ítem 6), donde se destaca del resto la Zona Norte, citar a Blázquez (1999)⁶ "... otra discriminación a la hora de presentar un deporte tiene lugar entre los centros rurales y los centros urbanos, y entre los segundos y los ubicados en las zonas periféricas y en los barrios céntricos".

Corroborando la diferencia que obtenemos entre las cuatro zonas de estudio, podemos comprobar que en el análisis comparativo, el valor del Chi-cuadrado es de 0,000 expresando diferencias estadísticas significativas en cuanto a la novedad de los deportes que se practican en las clases de educación física.

Análisis comparativo por zonas del ítem 4:



⁶ Blázquez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE:.



Con respecto al grupo de respuestas que indican un mínimo acuerdo, es decir, que opinan que “no aprenden deportes nuevos”, valores 1, 2 y 3, existen diferencias significativas entre las Zonas Capital y Metropolitana y entre la Zona Norte y la Zona Sur. La Zona Norte tiene un total de 10,18% entre los 3 porcentajes, como vemos, son muy pocos los alumnos y alumnas que tienen esa opinión. En la Zona Sur el porcentaje es algo mayor, 30,07%; siendo en las Zonas Capital y Metropolitana aún mayor, 39,70% y 32,91%.

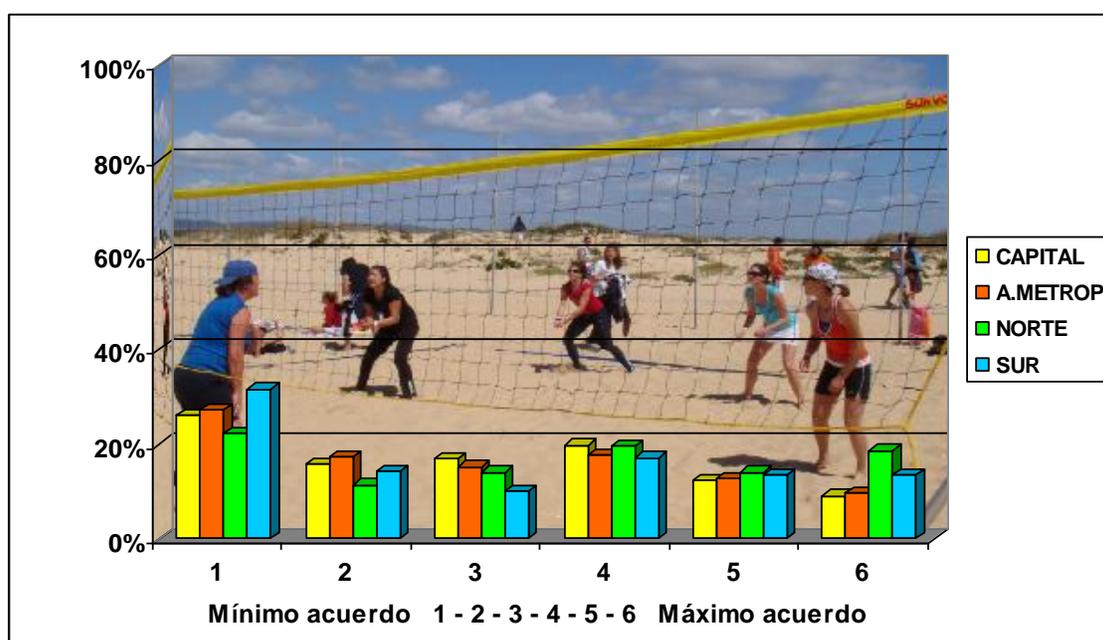
Además si observamos las gráficas podemos ver como la zona norte se destaca claramente por un mayor número de respuestas de la opción 6, es decir, que están totalmente de acuerdo en que aprenden deportes nuevos en las clases de educación física.

II.- Ítem 5: En mi tiempo libre, practico deportes que he aprendido en las clases de EF

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	66	26.09%	88	27.33%	49	22.27%	89	31.67%	292	27.14%
2	40	15.81%	56	17.39%	25	11.36%	40	14.23%	161	14.96%
3	43	17.00%	49	15.22%	31	14.09%	28	9.96%	151	14.03%
4	50	19.76%	57	17.70%	43	19.55%	48	17.08%	198	18.40%
5	31	12.25%	41	12.73%	31	14.09%	38	13.52%	141	13.10%
Máx 6	23	9.09%	31	9.63%	41	18.64%	38	13.52%	133	12.36%
TOTAL	253	100%	322	100%	220	100%	281	100%	1076	100%

Tabla y gráfico: 5

“En mi tiempo libre practico deportes que he aprendido en las clases de educación física”



Para hacer más fácil la interpretación de este ítem, sumamos los porcentajes de las opciones que consideramos afirmativas (6, 5, y 4) y los porcentajes de las que son negativas (1, 2 y 3). De esta forma obtenemos que los porcentajes de los que afirman que en su tiempo libre practican deportes que han aprendido en las clases de Educación Física, y los porcentajes de los que afirman lo contrario, son muy semejantes manteniéndose todos ellos en una franja situada entre el 40% y el 60%.

Analizando los valores más elevados, los únicos que afirman con más del 50% que sí practican deportes en su tiempo libre, son los chicos y chicas de la Zona Norte, con el 52,28%, el resto de los encuestados: el Área Metropolitana con el 59,14%, la Capital con el 58,90%, y la Zona Sur con el 55,86%, declaran que no practican en su tiempo libre deportes que hayan aprendido en las clases de Educación Física.

El resto de los porcentajes inferiores se distribuye de la siguiente manera: la Zona Norte que con un 47,72% es el único dato que se sitúa por debajo del 50% en la opción que expone que no practican deporte en su tiempo libre, y el 44,12% de la Zona Sur, el 41,1% de la Capital y el 40,06% del Área Metropolitana, que son los que expresan que sí realizan deportes de los aprendidos en clase de Educación Física en su tiempo libre, en un porcentaje menor que los que sí lo hacen, como ya hemos comentado.

Por tanto podemos decir que quizás por los datos obtenidos, que nuestra muestra es principalmente activa. Misma opinión obtuvo Moreno, JA. (2003)⁷ en su investigación en una muestra de cursos anteriores a los nuestros/as, sobre “*el pensamiento del alumno hacia la educación física: su relación con la práctica deportiva y el papel del educador*” donde como conclusiones finales obtuvieron las siguientes:

- La Educación Física es la asignatura que más gusta a los alumnos/as de tercer ciclo de Educación Primaria.
- Aquellos alumnos/as que perciben al educador/a como democrático, bondadoso, alegre, justo, agradable, comprensivo, le dan una mayor importancia a la Educación Física.
- Los alumnos/as que consideran la Educación Física como más importante son los que practican deporte.
- Los alumnos/as cuyos padres practican algún deporte se encuentran más motivados hacia las clases de Educación Física.

Por tanto, concluyen diciendo que aquellos que toman la educación física como importante practican deporte, así como, aquellos cuyo núcleo familiar también lo hace.

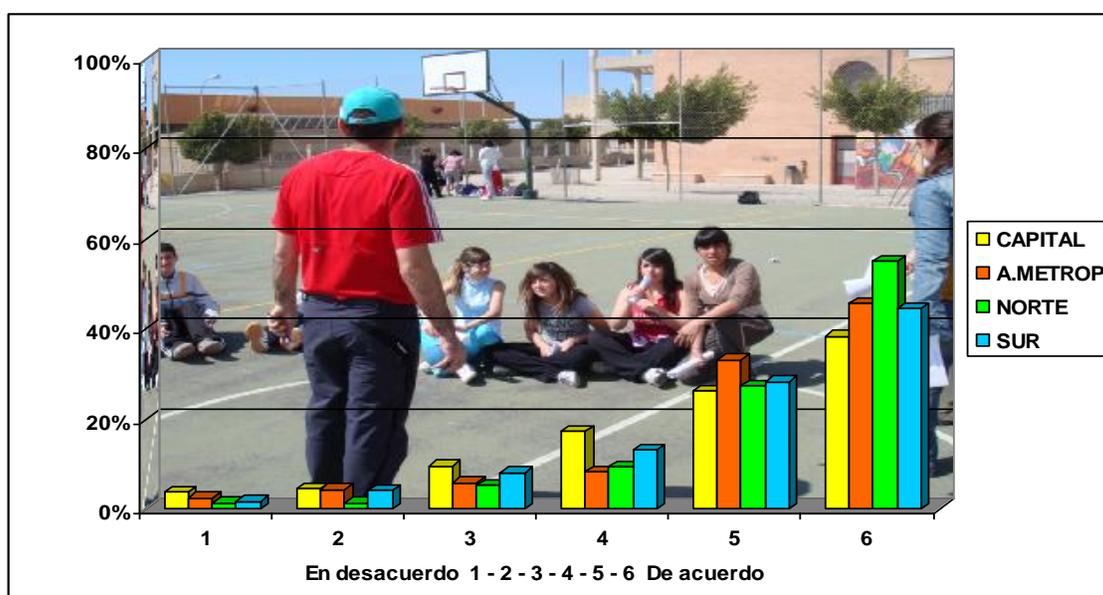
⁷ Moreno, J. A. (2003). *Enseñanza. Pensamiento del alumno hacia la educación física: su relación con la práctica deportiva y el papel del educador*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp 345-362.

II.- Ítem 6: Los profesores/as de EF prestan bastante atención a los alumnos/as

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	10	3.85%	8	2.48%	3	1.35%	5	1.77%	26	2.39%
2	12	4.62%	14	4.35%	3	1.35%	12	4.24%	41	3.77%
3	25	9.62%	19	5.90%	12	5.41%	23	8.13%	79	7.27%
4	45	17.31%	27	8.39%	21	9.46%	37	13.07%	130	11.96%
5	68	26.15%	107	33.23%	61	27.48%	80	28.27%	316	29.07%
Máx 6	100	38.46%	147	45.65%	122	54.95%	126	44.52%	495	45.54%
TOTAL	260	100%	322	100%	222	100%	283	100%	1087	100%

Tabla y gráfico: 6

“Los profesores/as de educación física prestan bastante atención a los alumnos/as”



Probablemente, uno de los mayores premios que se pueden dar a una conducta es prestarle atención. Los niños/as reciben atención cuando se está con ellos, se les mira a los ojos o se pronuncia su nombre. Incluso cuando se les riñe. (Ballenato, 2008)⁸.

Nos encontramos ante uno de los ítems con mayor claridad de tendencia, ya que las respuestas ubicadas en los valores de máximo acuerdo, 5 y 6, marcan un 64,61% en la Capital, un 78,88% en el Área Metropolitana, un 82,43% en la Zona Norte y un 72,79% en la Zona Sur. Por tanto es evidente la atención que los alumnos y alumnas expresan recibir por parte de sus pedagogos.

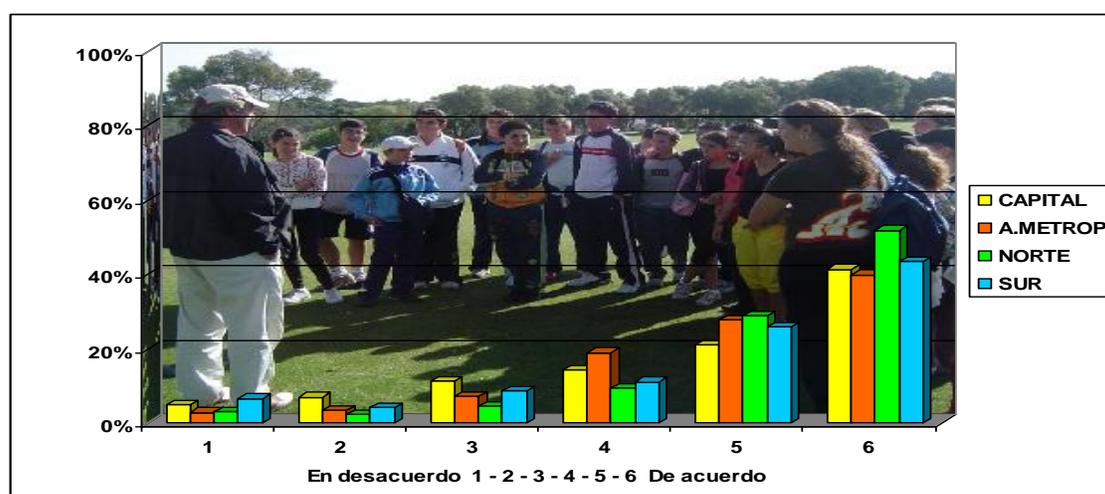
⁸ Ballenato Prieto, G. (2008). Hacia una educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 45/6 – 10 de abril de 2008.

II.- Ítem 7: Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de EF

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	13	5.04%	9	2.80%	7	3.15%	19	6.64%	48	4.42%
2	18	6.98%	11	3.43%	5	2.25%	12	4.20%	46	4.23%
3	29	11.24%	23	7.17%	10	4.50%	25	8.74%	87	8.00%
4	37	14.34%	61	19.00%	21	9.46%	32	11.19%	151	13.89%
5	54	20.93%	89	27.73%	64	28.83%	74	25.87%	281	25.85%
Máx 6	107	41.47%	128	39.88%	115	51.80%	124	43.36%	474	43.61%
TOTAL	258	100%	321	100%	222	100%	286	100%	1087	100%

Tabla y gráfico: 7

“Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de educación física”



En cuanto al diálogo con el profesorado de Educación Física, notamos una marcada tendencia al acuerdo al proponerles este ítem sobre la facilidad de comunicación con los mismos.

Así, nos encontramos con un 62,40% de las contestaciones de la Capital en la franja 5 y 6, un 67,61% en el Área Metropolitana, un 80,63% en la Zona Norte y un 69,23% en la Zona Sur para la misma franja. Del mismo modo, la investigación de Moreno y Hellín (2007)⁹ señala que el alumnado encuestado prefiere a un profesor/a comprensivo (79,3%).

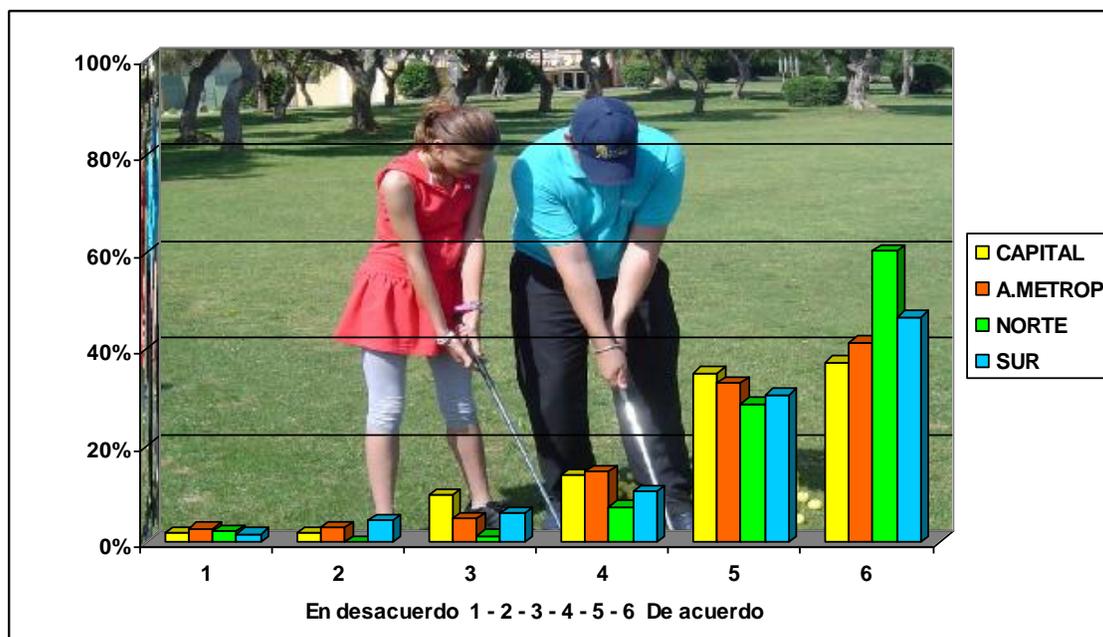
⁹ Moreno, J.A. y Hellín, M.G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 9, No. 2, 2007.

II.- Ítem 8: Las explicaciones de mi profesor/a de EF son claras y me ayudan a aprender

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	5	1.95%	9	2.80%	5	2.31%	5	1.75%	24	2.22%
2	5	1.95%	10	3.12%	0	0.00%	13	4.56%	28	2.59%
3	25	9.73%	16	4.98%	3	1.39%	17	5.96%	61	5.65%
4	36	14.01%	47	14.64%	16	7.41%	30	10.53%	129	11.96%
5	90	35.02%	106	33.02%	62	28.70%	87	30.53%	345	31.97%
Máx 6	96	37.35%	133	41.43%	130	60.19%	133	46.67%	492	45.60%
TOTAL	257	100%	321	100%	216	100%	285	100%	1079	100%

Tabla y gráfico: 8

“Las explicaciones de mi profesor/a de educación física son claras y me ayudan a aprender”



El gráfico muestra una importante tendencia al acuerdo en el ítem sobre la claridad de la información necesaria por parte de los profesores/as de Educación Física para ayudar al aprendizaje de su alumnado.

Efectivamente, la franja de valores 5 y 6, máximo acuerdo, superan el 72% de las respuestas en todas las zonas. Cabe destacar que en el caso de la Zona Norte, sólo el valor 6 alberga al 60,19% de la muestra.

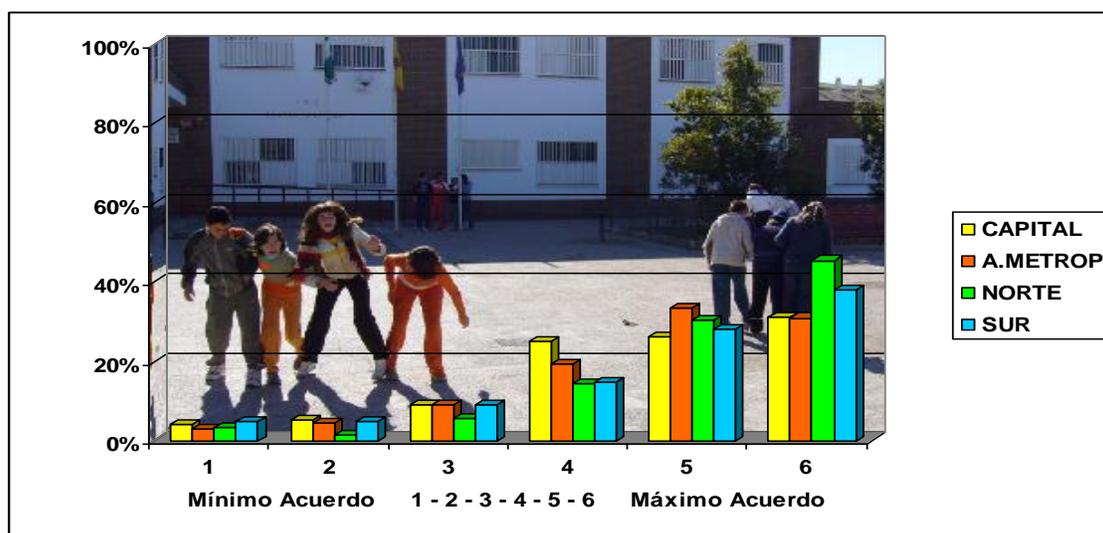
En un ítem similar de la investigación de Gutiérrez y Pilsa (2006)¹⁰: “*Mi profesor/a de E.F. me ayuda cuando tengo algún problema para aprender una nueva habilidad*”, en el que el alumnado debía marcar su acuerdo en una escala del 1 al 5, se obtuvo como resultado una media de $X=3,74$, mostrando también su amplia conformidad con las explicaciones y ayudas recibidas, siendo la muestra 910 alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria, de 13 a 16 años de edad, escolarizados en centros públicos y concertados de la Comunidad Valenciana.

¹⁰ Gutiérrez Sanmartín, M. y Pilsa Doménech, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 6 (24) pp. 212-229.

II.- Ítem 9: Creo que las clases de EF se adaptan al nivel de todos los alumnos/as

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	10	3.89%	9	2.84%	7	3.21%	14	4.93%	40	3.72%
2	13	5.06%	14	4.42%	3	1.38%	14	4.93%	44	4.09%
3	23	8.95%	29	9.15%	12	5.50%	26	9.15%	90	8.36%
4	64	24.90%	61	19.24%	31	14.22%	42	14.79%	198	18.40%
5	67	26.07%	106	33.44%	66	30.28%	80	28.17%	319	29.65%
Máx 6	80	31.13%	98	30.91%	99	45.41%	108	38.03%	385	35.78%
TOTAL	257	100%	317	100%	218	100%	284	100%	1076	100%

Tabla y gráfico: 9
“Las clases de educación física se adaptan al nivel de todos los alumnos/as”



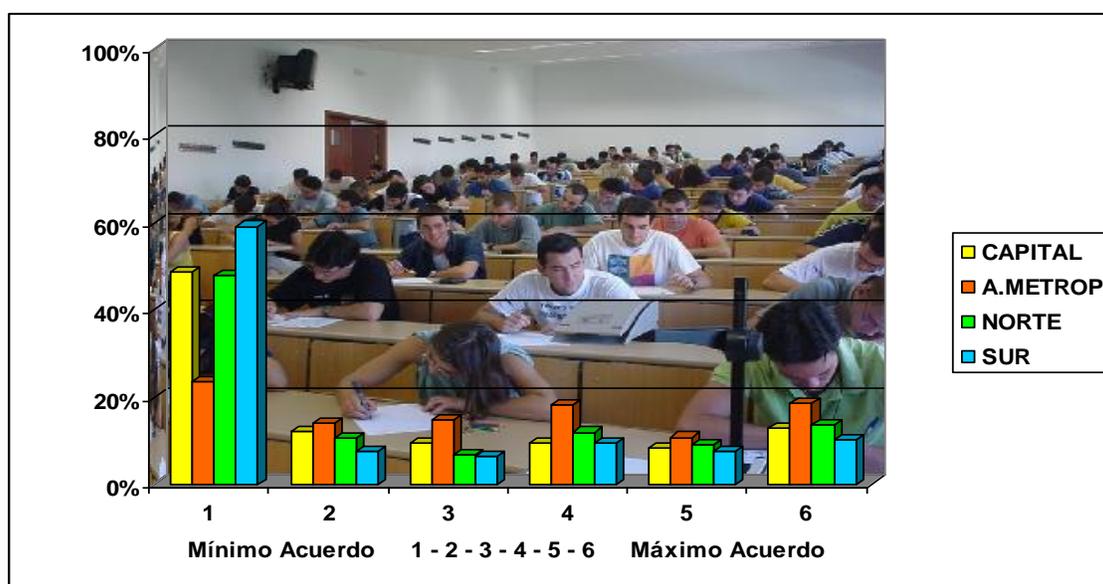
Es un bajísimo porcentaje de alumnos y alumnas los que sienten que las clases de EF no se adaptan a las diferencias de nivel que en nuestras clases se presentan, alrededor de un 9% o menos, caso de la Zona Norte, los que se han decantado por señalar los ítems 1 y 2. La mayoría del alumnado (85%), opina que en las clases de educación física se tiene en cuenta a todos los alumnos y alumnas independientemente de su nivel. No hay unas grandes diferencias en cuanto a la zona geográfica, mostrándose la Zona Norte como la mejor valorada en este aspecto. La investigación de Moreno y Hellín (2007)¹¹ corrobora este aspecto, pues en uno de sus ítems preguntan si las clases de educación física las consideran fáciles, y más de la mitad de la muestra, está de acuerdo con esta afirmación, por tanto, son fáciles y asequibles a los alumnos y alumnas.

¹¹ Moreno, J. A. y Hellín, M. J. (2007). El interés del alumnado de la educación secundaria obligatoria hacia la educación física. *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 9, nº 2. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-moreno.html>

II.- Ítem 10: Me cuesta mucho aprobar la asignatura de EF

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	126	48.65%	75	23.66%	105	47.95%	168	59.15%	474	43.93%
2	31	11.97%	44	13.88%	23	10.50%	21	7.39%	119	11.03%
3	24	9.27%	47	14.83%	15	6.85%	18	6.34%	104	9.64%
4	24	9.27%	58	18.30%	26	11.87%	27	9.51%	135	12.51%
5	21	8.11%	34	10.73%	20	9.13%	21	7.39%	96	8.90%
Máx 6	33	12.74%	59	18.61%	30	13.70%	29	10.21%	151	13.99%
TOTAL	259	100%	317	100%	219	100%	284	100%	1079	100%

Tabla y gráfico: 10
“Me cuesta mucho aprobar la asignatura de educación física”



El gráfico muestra una gran tendencia al máximo acuerdo frente a no me cuesta mucho aprobar la educación física. Como vemos por encima del 40% de la muestra se encuentran en el valor 1 de mínimo acuerdo, es decir, que no están de acuerdo con que la educación física sea una materia que les cueste aprobar.

Con respecto a las zonas encuestadas no se encuentran grandes diferencias, comentar quizás el caso de la Zona Metropolitana, donde el porcentaje del valor de mínimo acuerdo 1, es más bajo que en resto, siendo un 23,66%, frente a un 48,65% en la Capital, un 47,95% en el Norte y un 59,15% en el Sur.

Al igual ocurre con el valor de respuesta 6, el más elevado es el del Área Metropolitana donde un 18,61% del alumnado opina que están totalmente de acuerdo en que la Educación Física les cuesta aprobarla, frente a un porcentaje por debajo del 14% para el resto de zonas.

Sobre las calificaciones en nuestra materia y la dificultad o facilidad para aprobarla, comentar la investigación de Moreno y Rodríguez (2003)¹² con una muestra de 934 escolares sobre sus calificaciones en educación física, donde concluyen en que obtienen la calificación de notable casi el 40% de la muestra, encontrándose el resto de la muestra distribuido entre el resto de puntuaciones o notas, siendo por encima del 20% para las calificaciones de sobresaliente y bien, por encima del suficiente un 10% de la misma, y tan solo un 5% en el caso de los chicos y un 1% en el caso de las chicas, marcaba la opción de insuficiente, como vemos no es una asignatura que les cueste aprobar, al igual que opinan los sujetos de nuestra muestra.

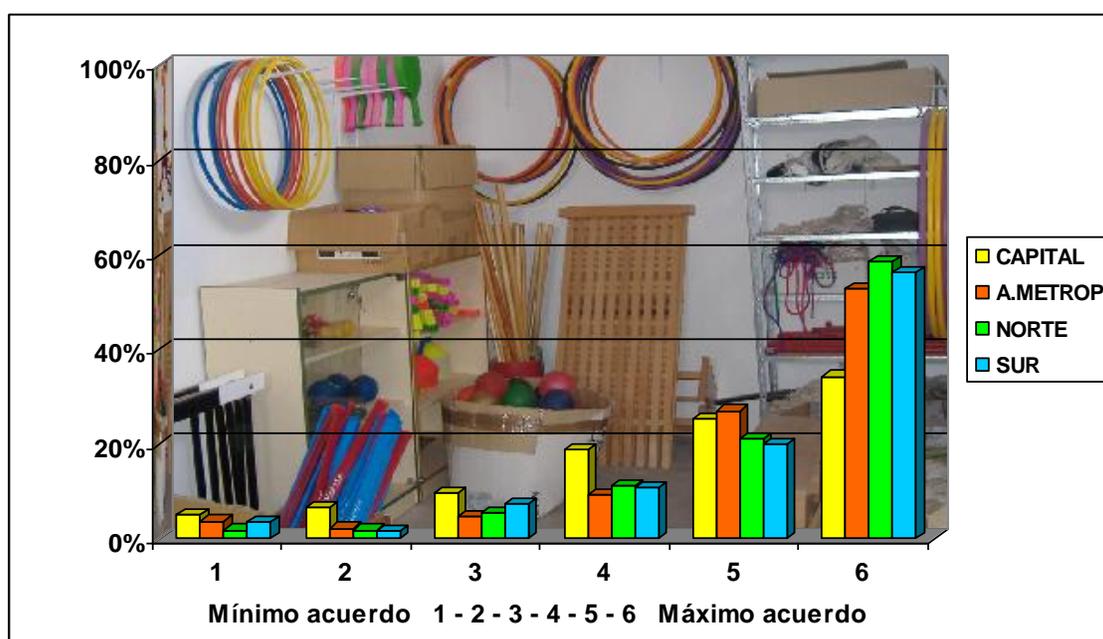
¹² Moreno, J. A. y Rodríguez, P. L. (2003). Intereses y actitudes hacia la educación física. *Revista española de educación física*. Nº XI, pp 1-20.

II.- Ítem 11: El material que usamos en las clases de EF (balones, colchonetas, etc) es suficiente y adecuado

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	13	5.08%	12	3.74%	4	1.80%	10	3.52%	39	3.60%
2	17	6.64%	7	2.18%	4	1.80%	5	1.76%	33	3.05%
3	25	9.77%	15	4.67%	12	5.41%	21	7.39%	73	6.74%
4	48	18.75%	30	9.35%	25	11.26%	31	10.92%	134	12.37%
5	65	25.39%	87	27.10%	47	21.17%	57	20.07%	256	23.64%
Máx 6	88	34.38%	170	52.96%	130	58.56%	160	56.34%	548	50.60%
TOTAL	256	100%	321	100%	222	100%	284	100%	1083	100%

Tabla y gráfico: 11

“El material que usamos en las clases de educación física (balones, colchonetas, etc) es suficiente y adecuado”

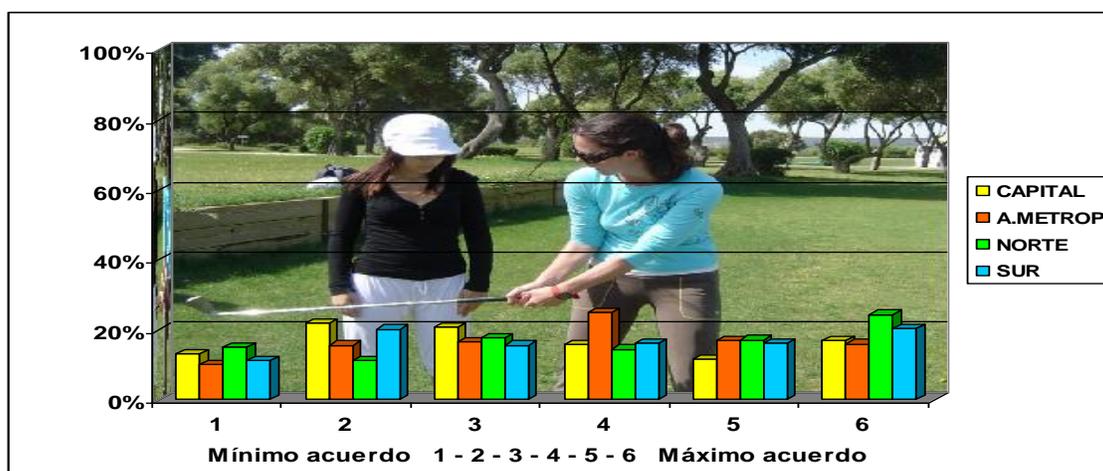


La mayoría del alumnado opina que el material utilizado en las clases es el adecuado, alrededor del 70% del alumnado está satisfecho con lo empleado, un mínimo porcentaje se “queja” en este sentido; es el alumnado de la Capital el que se muestra más descontento, llegando a un 11,72% los que opinan estar muy en desacuerdo.

II.- Ítem 12: El profesor/a de EF me suele corregir con frecuencia

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	34	13.08%	32	10.00%	33	14.93%	32	11.31%	131	12.08%
2	57	21.92%	50	15.63%	25	11.31%	57	20.14%	189	17.44%
3	54	20.77%	53	16.56%	39	17.65%	44	15.55%	190	17.53%
4	41	15.77%	80	25.00%	32	14.48%	46	16.25%	199	18.36%
5	30	11.54%	54	16.88%	38	17.19%	46	16.25%	168	15.50%
Máx 6	44	16.92%	51	15.94%	54	24.43%	58	20.49%	207	19.10%
TOTAL	260	100%	320	100%	221	100%	283	100%	1084	100%

Tabla y gráfico: 12
“El profesor/a de educación física me suele corregir con frecuencia”



Como es obvio, el profesor/a debe informar a sus alumnos/as de su actuación durante las sesiones. Sin embargo, esa retroalimentación debe realizarse en función del progreso individual de cada alumno/a, basándonos siempre en su capacidad, (García, 2005)¹³. De igual modo, con este ítem, hemos recogido información acerca del feedback recibido por la muestra, no existiendo una tendencia clara en ninguna de las zonas que abarca nuestra muestra.

De este modo, si sumamos los porcentajes obtenidos en la franja 1, 2 y 3, hacia el desacuerdo, nos encontramos con un 47,01% de las contestaciones; y si hacemos lo mismo con la franja 4, 5 y 6, hacia el acuerdo, nos encontramos con un 52,99%.

¹³ García Calvo, T. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Revista Apuntes: Educación Física y Deportes*, nº 81 • 3^{er} trimestre 2005 (pp. 21-28).

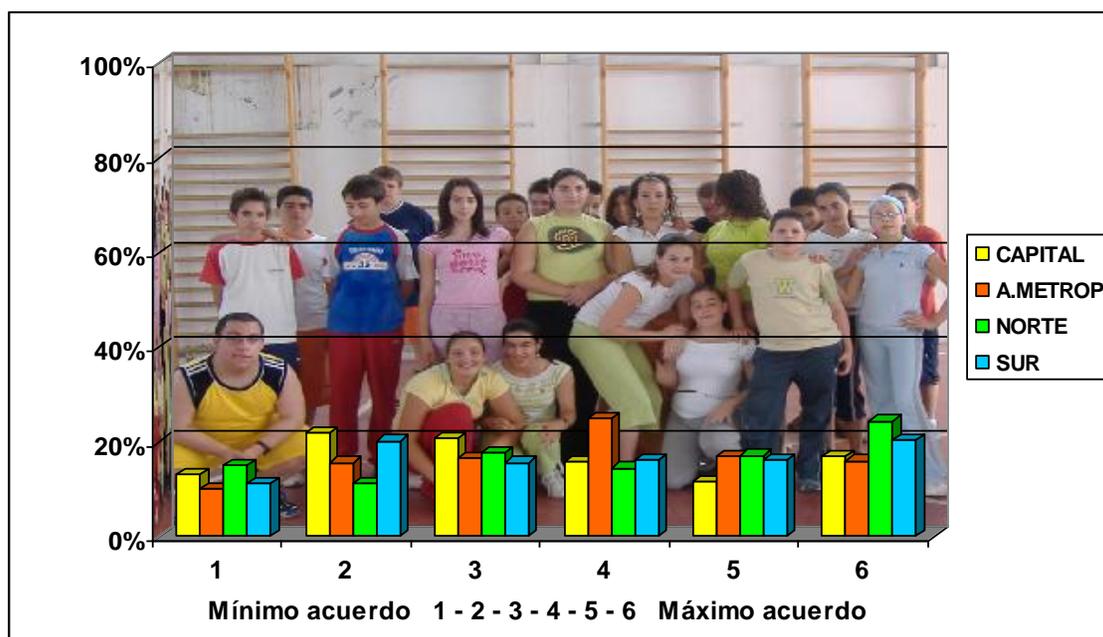
II.- Ítem 13: Las clases de EF me sirven para relacionarme, colaborar y participar con mis amigos/as

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	10	3.85%	8	2.47%	1	0.45%	6	2.09%	25	2.28%
2	12	4.62%	15	4.63%	3	1.34%	11	3.83%	41	3.74%
3	26	10.00%	15	4.63%	11	4.91%	16	5.57%	68	6.21%
4	43	16.54%	40	12.35%	25	11.16%	42	14.63%	150	13.70%
5	70	26.92%	88	27.16%	39	17.41%	80	27.87%	277	25.30%
Máx 6	99	38.08%	158	48.77%	145	64.73%	132	45.99%	534	48.77%
TOTAL	260	100%	324	100%	224	100%	287	100%	1095	100%

Tabla y gráfico: 13

“Las clases de educación física me sirven para relacionarme, colaborar y participar con mis amigos/as”

(Test Chi-cuadrado por zonas: 0,000)



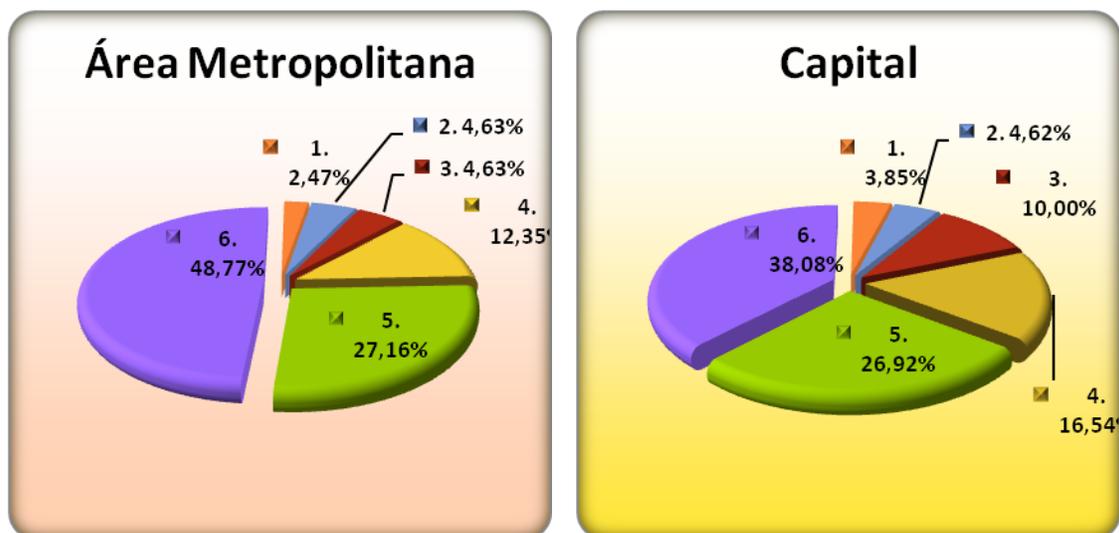
La Zona de la Capital presenta un 35% (suma de grado 1 y 2) de alumnos y alumnas que creen que las clases de Educación Física no les sirve de manera especial para relacionarse, colaborar o participar con sus amigos y amigas; si lo cree así la Zona Norte de la provincia, 41,5% (suma de grado 5 y 6). La Zona Sur piensa por igual que sirve, con 20,49% (grado 6, máximo de acuerdo), como que no les sirve, con 20,14% (grado 2). El Área Metropolitana tiende a estar de acuerdo, 32,8% (suma de 5 y 6).

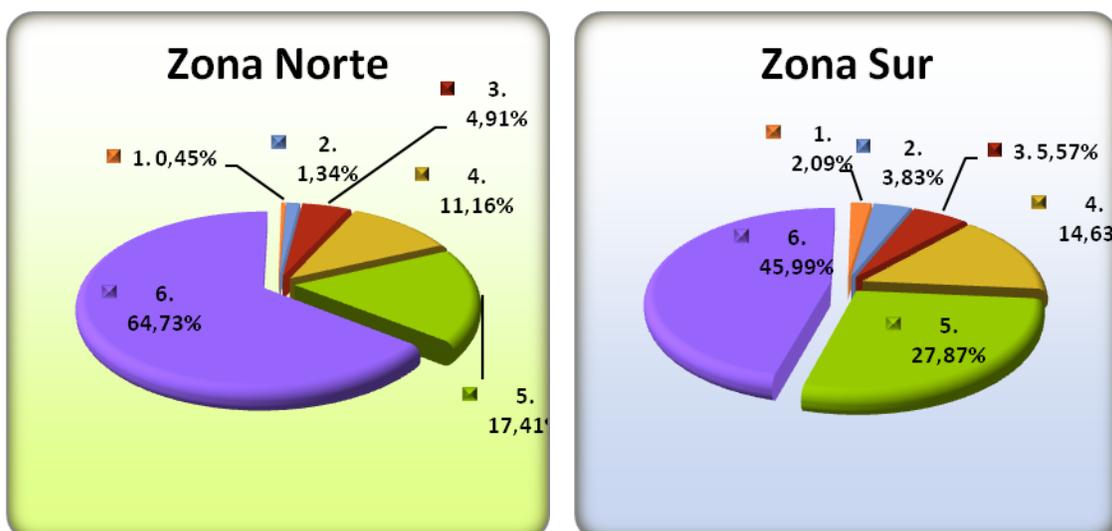
Las clases de Educación Física son propicias, entre otras cosas, por su metodología, para que provoque interrelación y colaboración entre el alumnado participante.

La oferta de actividades extraescolares, entre las que se suelen encontrar relacionadas con la práctica deportiva, ha aumentado en los últimos años tanto en cantidad como en calidad, gracias a la colaboración de toda la Comunidad Educativa: Centro, AMPA y Ayuntamiento,; pero el abanico de actividades que oferta la capital suele ser superior al resto de zonas, ya sea por recursos económicos, ya sea por mayor número de participación. Por tanto, las clases de Educación Física sirven para relacionarse, colaborar y participar con sus amigos y amigas, pero estas actividades extraescolares lo hacen igualmente, por eso no le dan tanta importancia, sobre todo en la zona de la capital.

Con respecto a la opinión del alumnado encuestado, en cuanto a la utilidad de las clases de educación física y la mejora de la relación con sus compañeros/as, obtenemos que en el análisis comparativo por zonas, el valor del Chi-cuadrado es de 0,000 expresando diferencias estadísticas significativas.

Análisis comparativo por zonas del ítem 13:





Como vemos es en la Zona Norte donde la mayoría de respuestas se centran en el valor 6, es decir en el máximo acuerdo. En las Zonas Sur y Metropolitana, opinan lo mismo, un poco menos de la mitad de la muestra, un 45,99% y un 48,77%; y sólo un 38,08% por la Capital, es decir, 4 de cada 10 chicos/as.

Y si analizamos los bajos porcentajes para las cuatro zonas de los primeros valores de respuesta (mínimo acuerdo) podemos decir que la muestra, en las cuatro zonas, Metropolitana, Norte, Sur y Capital, tienden hacia el acuerdo para este ítem.

CUESTIÓN III.- PREFERENCIAS Y MOTIVACIONES HACIA LAS MODALIDADES DEPORTIVAS

CAMPO 3: Frecuencia de práctica deportiva en la ESO en base a lo trabajado por sus profesores/as de EF.

Vamos a contextualizar este bloque de ítems sobre frecuencia deportiva en Educación Secundaria Obligatoria, en base a lo trabajado por los profesores/as de Educación Física, en la legislación vigente, ya que los contenidos que los profesores/as de educación física impartimos en nuestras clases tienen como respaldo dicha legislación.

Así, vamos a exponer un breve resumen de los contenidos respecto al bloque de Juegos y Deportes que la LOE¹⁴ y su concreción en el R.D. 1631/2006¹⁵ han incluido o reflejan para la materia de Educación Física, para luego pasar a analizar los datos obtenidos con respecto a la frecuencia de práctica de cada uno de los contenidos concretos estudiados, y finalmente los contrastaremos con investigaciones relevantes de manera conjunta.

La evolución dentro de 1º y 2º de ESO y por tanto, los contenidos orientativos a trabajar, según la legislación son:

1º ESO	2º ESO
El deporte individual y colectivo como fenómeno social y cultural.	Los deportes de adversario como fenómeno social y cultural.
Habilidades motrices vinculadas a acciones deportivas.	Aspectos reglamentarios de un deporte individual diferente al practicado en el curso anterior.
Reglamento de un deporte individual.	Elementos técnicos, tácticos y reglamentarios de los deportes de adversario.
Fases del juego de un deporte colectivo.	Fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de un deporte colectivo.

¹⁴ LOE (Ley Orgánica de Educación). (2006). LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

¹⁵ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en el BOE nº 5 de 5 de Enero de 2007.

III.- Ítem 14: Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...)

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	9	3.49%	8	2.47%	6	2.70%	10	3.50%	33	3.03%
2	23	8.91%	26	8.02%	11	4.95%	13	4.55%	73	6.70%
3	34	13.18%	50	15.43%	18	8.11%	26	9.09%	128	11.74%
4	54	20.93%	80	24.69%	46	20.72%	58	20.28%	238	21.83%
5	45	17.44%	70	21.60%	62	27.93%	63	22.03%	240	22.02%
Máx 6	93	36.05%	90	27.78%	79	35.59%	116	40.56%	378	34.68%
TOTAL	258	100%	324	100%	222	100%	286	100%	1090	100%

Tabla y gráfico: 14
“Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...)”



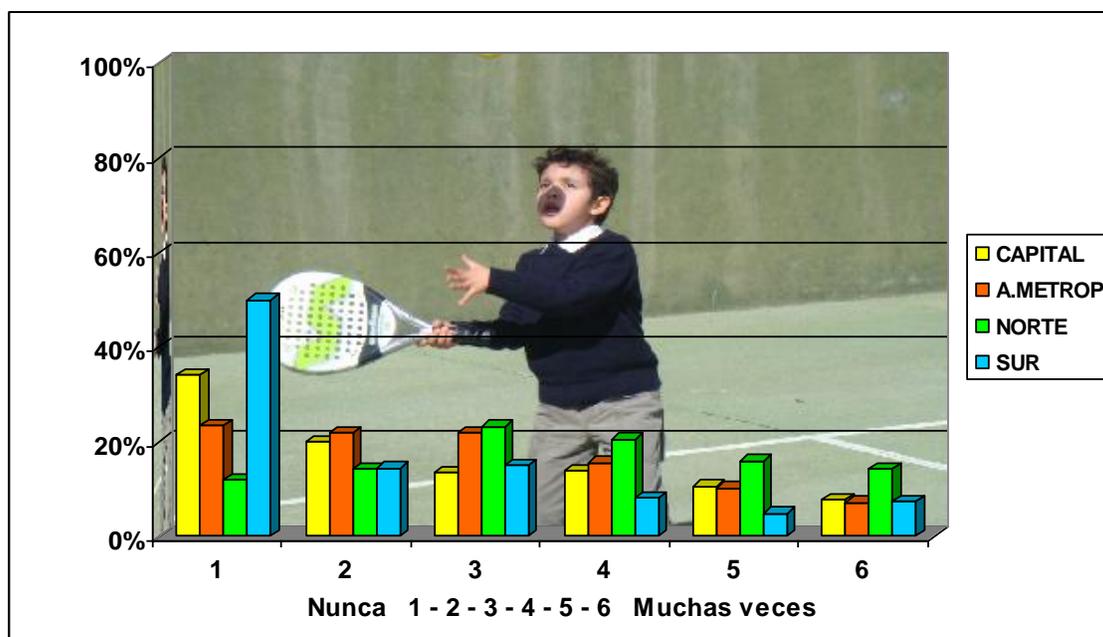
En el análisis descriptivo de los datos, podemos observar claramente una gran tendencia a la máxima frecuencia de práctica, para este ítem y en todas las zonas. Como podemos ver en la franja de respuestas 4-6 (de algunas veces a muchas veces) se encuentra el 27,63% de la Zona Sur, 28,08% Norte, 24,69% Área Metropolitana y 24, 80 % de la Capital. Dentro de este alto porcentaje de frecuencia deportiva, se podría destacar el Área Metropolitana como la más baja para este tipo de contenidos, deportes colectivos habituales, como se puede observar en la respuesta 6, siendo el porcentaje de la misma un 27,78% frente a las otras zonas que son superiores al 35,59%.

Por tanto nuestra interpretación nos lleva a considerar que la práctica de deportes colectivos habituales es bastante frecuente en las clases de Educación Física de los institutos participantes en nuestra investigación.

III.- Ítem 15: Deportes de raqueta (bádminton, tenis, palas...)

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	87	34.25%	75	23.36%	26	11.87%	142	50.00%	330	30.61%
2	51	20.08%	70	21.81%	31	14.16%	41	14.44%	193	17.90%
3	34	13.39%	70	21.81%	51	23.29%	43	15.14%	198	18.37%
4	35	13.78%	50	15.58%	45	20.55%	23	8.10%	153	14.19%
5	27	10.63%	33	10.28%	35	15.98%	14	4.93%	109	10.11%
Máx 6	20	7.87%	23	7.17%	31	14.16%	21	7.39%	95	8.81%
TOTAL	254	100%	321	100%	219	100%	284	100%	1078	100%

Tabla y gráfico: 15
“Deportes de raqueta (bádminton, tenis, palas...)”



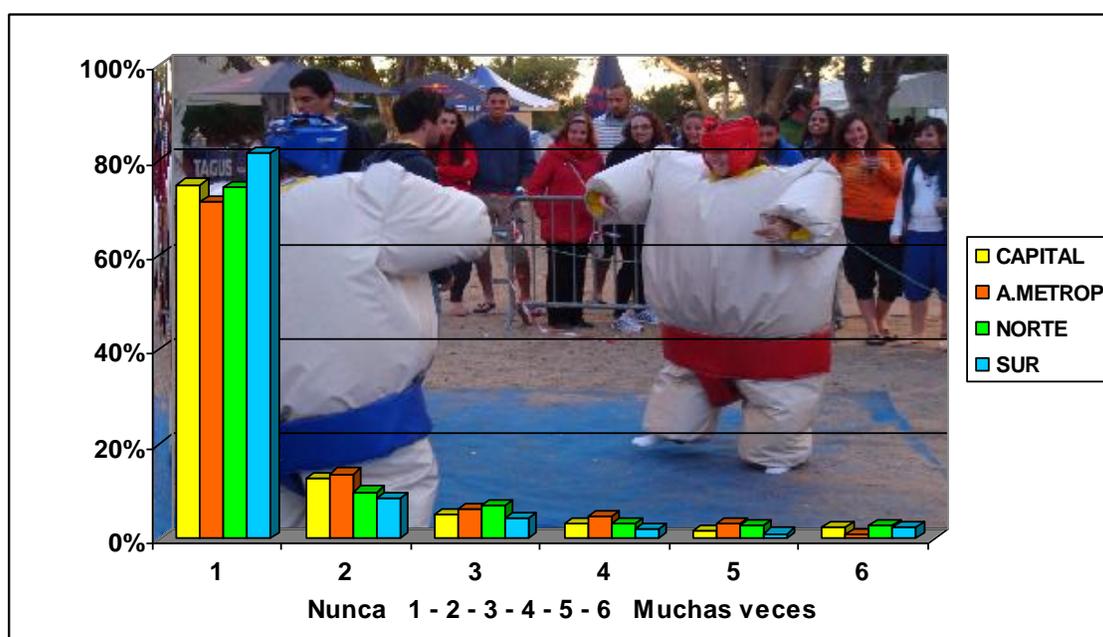
Sin embargo, para los deportes de raqueta podemos ver como respecto a su frecuencia de práctica hay una mayoría de respuestas tendentes a la contestación 1 (nunca). Podemos observar, que son en las Zonas Sur y Capital donde menos se dan, ya que tenemos un 50,00% y 34,25% respectivamente que han contestado que nunca se practica. Equiparándose más las cuatro zonas cuando la respuesta es muchas veces, pero en un porcentaje muy bajo, entre 7,17% de la Zona Metropolitana y 14,16% de la Norte.

Son deportes que presentan una menor práctica en los centros docentes. Quizás por la necesidad de numeroso material que conlleva su práctica, pero que por suerte, forman parte de más programaciones de aula, así como ver raquetas de bádminton, palas o incluso mesas de ping-pong en los centros educativos.

III.- Ítem 16: Deportes de oposición (judo, karate...)

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	188	74.90%	228	71.25%	158	74.18%	231	81.63%	805	75.45%
2	32	12.75%	44	13.75%	21	9.86%	24	8.48%	121	11.34%
3	13	5.18%	20	6.25%	15	7.04%	12	4.24%	60	5.62%
4	8	3.19%	15	4.69%	7	3.29%	6	2.12%	36	3.37%
5	4	1.59%	10	3.13%	6	2.82%	3	1.06%	23	2.16%
Máx 6	6	2.39%	3	0.94%	6	2.82%	7	2.47%	22	2.06%
TOTAL	251	100%	320	100%	213	100%	283	100%	1067	100%

Tabla y gráfico: 16
“Deportes de oposición (judo, karate...)”



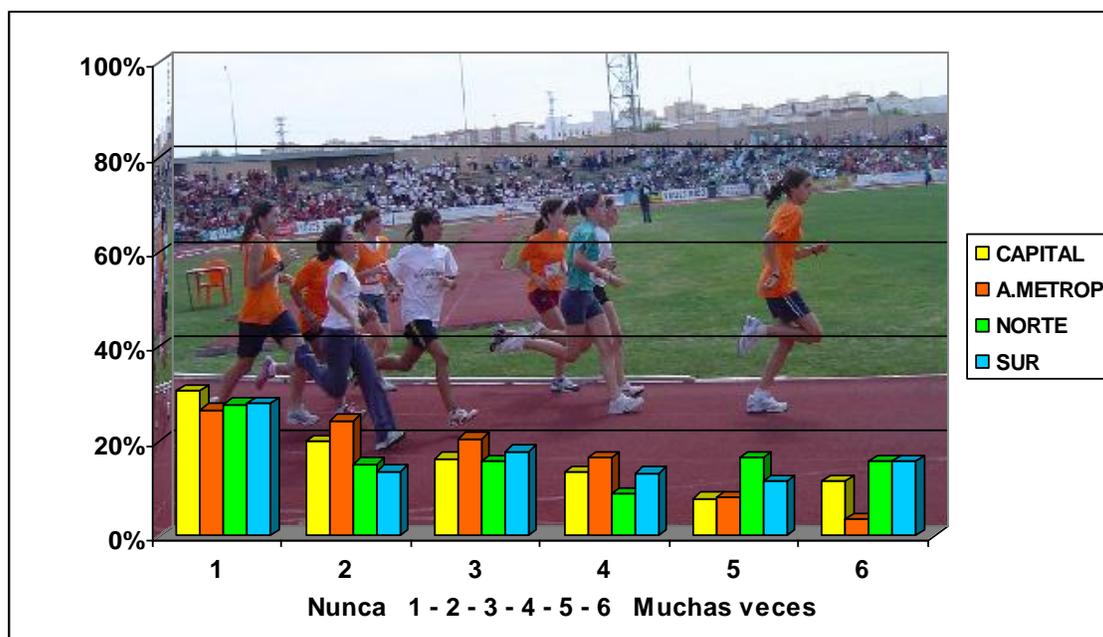
En el caso de los deportes de oposición podemos ver que sólo las respuestas que valoran si se dan estos deportes de, algunas veces a muchas veces, se encuentran en un porcentaje bajísimo, 2,39% para la Zona Capital, 2,97% para la Norte y 1,88% para la Sur, siendo en el caso de respuesta 6, muchas veces, en la Zona Metropolitana casi ausente con un porcentaje de 0,94%. Así pues la mayoría de las respuestas se encuentran en esta opción 1, nunca se practican estos deportes ocurriendo así para las cuatro zonas: Capital 74,90%; Área Metropolitana 71,25%; Zona Norte 74,18% y Zona Sur 81,63%.

Por los porcentajes obtenidos podemos decir que son deportes casi inexistentes en las programaciones del aula de Educación Física, de los centros que forman nuestra muestra.

III.- Ítem 17: Deportes individuales (atletismo...)

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	77	30.68%	84	26.67%	60	27.78%	78	27.96%	299	28.18%
2	50	19.92%	77	24.44%	33	15.28%	38	13.62%	198	18.66%
3	41	16.33%	65	20.63%	34	15.74%	50	17.92%	190	17.91%
4	34	13.55%	52	16.51%	19	8.80%	37	13.26%	142	13.38%
5	20	7.97%	26	8.25%	36	16.67%	32	11.47%	114	10.74%
Máx 6	29	11.55%	11	3.49%	34	15.74%	44	15.77%	118	11.12%
TOTAL	251	100%	315	100%	216	100%	279	100%	1061	100%

Tabla y gráfico: 17
“Deportes individuales (atletismo...)”
 (Test Chi-cuadrado por tipo de centro: 0,000)

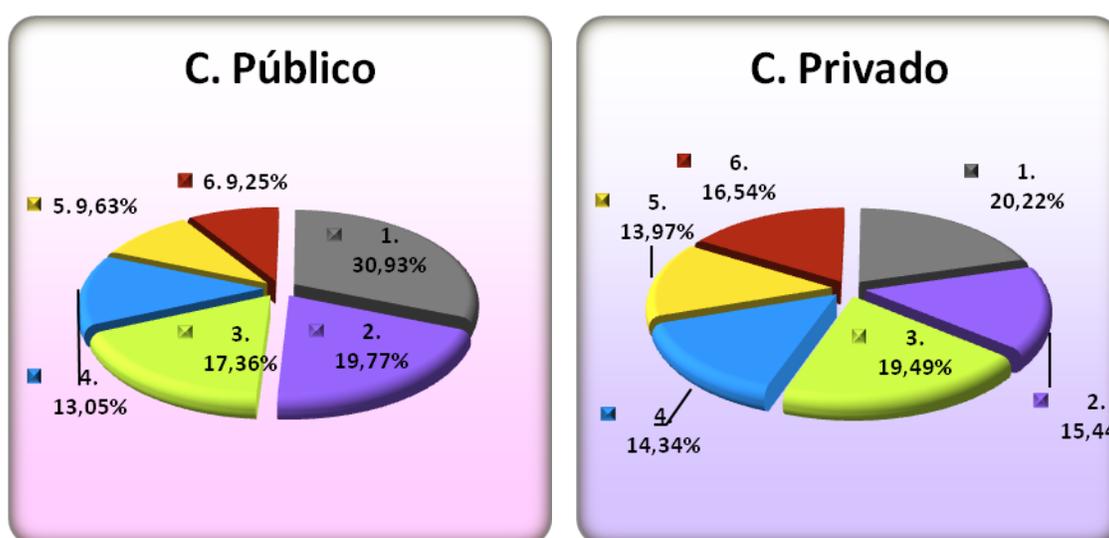


En el análisis descriptivo de este ítem podemos observar como la práctica de los deportes individuales es escasa, y cabe destacar dentro de este ítem, que a pesar de que nos encontramos dentro de un bloque de deportes tradicionales, hay un gran porcentaje de la muestra que ha marcado la frecuencia de práctica “nula” como muestra la opción de respuesta 1, así en la Capital no se practica en un 30,68%, en la Zona Metropolitana en un 26,67%, en el Norte en un 27,78% y en la Zona Sur en un 27,96%.

Por los datos obtenidos en el ítem 13 (deportes colectivos) y en el ítem 17 que estamos analizando, podemos ver como hay actualmente una mayor tendencia a la práctica de deportes colectivos habituales.

En los siguientes gráficos podemos comprobar que en el análisis comparativo por tipos de centros, el valor del Chi-cuadrado es de 0,000 expresando diferencias estadísticas significativas en cuanto a la opinión del alumnado frente a los deportes individuales y su frecuencia de práctica en la ESO.

Análisis comparativo por tipos de centros del ítem 17:



Es en los centros públicos donde con menos frecuencia se practican deportes individuales tales como el atletismo, teniendo un porcentaje de respuesta con respecto al valor de máxima frecuencia de tan sólo un 9,25%, estando los tres primeros valores de mínima frecuencia (1, 2 y 3) por encima de 68%.

En los centros privados, es mayor la frecuencia de práctica de este tipo de deportes, así pues los valores que indican mayor frecuencia, valores 4, 5 y 6, suponen un 44,85% de las respuestas.

III.- Ítem 18: Deportes no habituales (hockey, béisbol, rugby...)

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	85	33.86%	165	51.56%	64	29.22%	86	30.50%	400	37.31%
2	39	15.54%	61	19.06%	31	14.16%	47	16.67%	178	16.60%
3	42	16.73%	49	15.31%	37	16.89%	39	13.83%	167	15.58%
4	41	16.33%	26	8.13%	30	13.70%	57	20.21%	154	14.37%
5	24	9.56%	10	3.13%	32	14.61%	33	11.70%	99	9.24%
Máx 6	20	7.97%	9	2.81%	25	11.42%	20	7.09%	74	6.90%
TOTAL	251	100%	320	100%	219	100%	282	100%	1072	100%

Tabla y gráfico: 18
“Deportes no habituales (hockey, béisbol, rugby...)”



Si analizamos detenidamente los datos de la tabla y su representación en el gráfico, veremos como la frecuencia con la que en las clases de educación física se practican deportes no habituales, como el hockey o el rugby, es menor en la Zona Metropolitana que en el resto de zonas, aunque tampoco para el resto es una práctica muy frecuente pues la mayoría de respuestas se encuentran en los valores 1, 2, 3 y 4. Siendo los porcentajes medios de práctica baja en cada una de las zonas los siguientes: Capital 20,61%; Área Metropolitana 23,51%; Norte 18,48% y Sur 20,30%; frente a los porcentajes de práctica alta: Capital 8,76%; Área Metropolitana 2,97%; Norte 13,01% y Sur 9,39%.

Interpretamos que los centros en general se imparten pocas clases de deportes no habituales y que su práctica además depende de la ubicación del centro, siendo mayor la práctica de estos deportes en las zonas Norte y Sur.

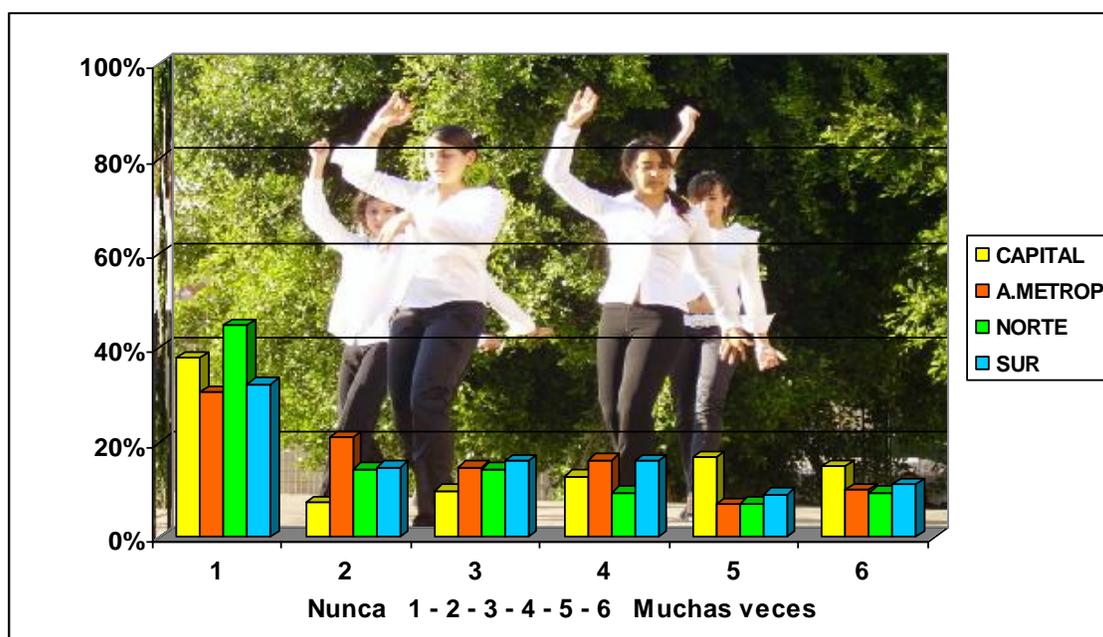
III.- Ítem 19: Juegos y Deportes relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aerobio, bailes...)

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	97	38.04%	97	30.60%	99	44.80%	92	32.39%	385	35.75%
2	19	7.45%	67	21.14%	32	14.48%	42	14.79%	160	14.86%
3	25	9.80%	47	14.83%	32	14.48%	46	16.20%	150	13.93%
4	33	12.94%	52	16.40%	21	9.50%	46	16.20%	152	14.11%
5	43	16.86%	22	6.94%	16	7.24%	26	9.15%	107	9.94%
Máx 6	38	14.90%	32	10.09%	21	9.50%	32	11.27%	123	11.42%
TOTAL	255	100%	317	100%	221	100%	284	100%	1077	100%

Tabla y gráfico: 19

“Juegos y deportes relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aerobio, bailes...)”

(Test Chi-cuadrado por género: 0,000)

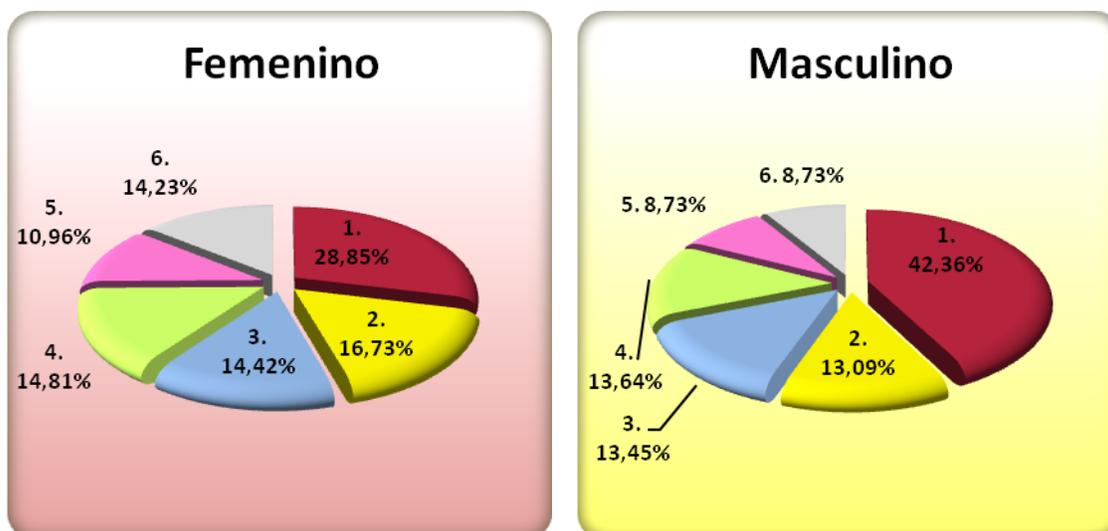


Los datos son concluyentes. Sólo analizando los valores que aparecen en la opción 1 (*nunca*) que son los mayores de toda la tabla, nos indica muy claramente que entre los diferentes contenidos que se imparten en educación física no se suele encontrar éste. Destacamos los valores del 44,80% de la Zona Norte y el 38,04% de la Capital que eligen esta opción 1 (*nunca*).

En los siguientes gráficos podemos comprobar que la muestra presenta diferencias estadísticas significativas con respecto a este ítem.

Así a continuación vamos a ver el análisis comparativo por género, ante la frecuencia de práctica de juegos y deportes relacionados con la expresión corporal, ya que el valor del Chi-cuadrado es de 0,000.

Análisis comparativo por género del ítem 19:

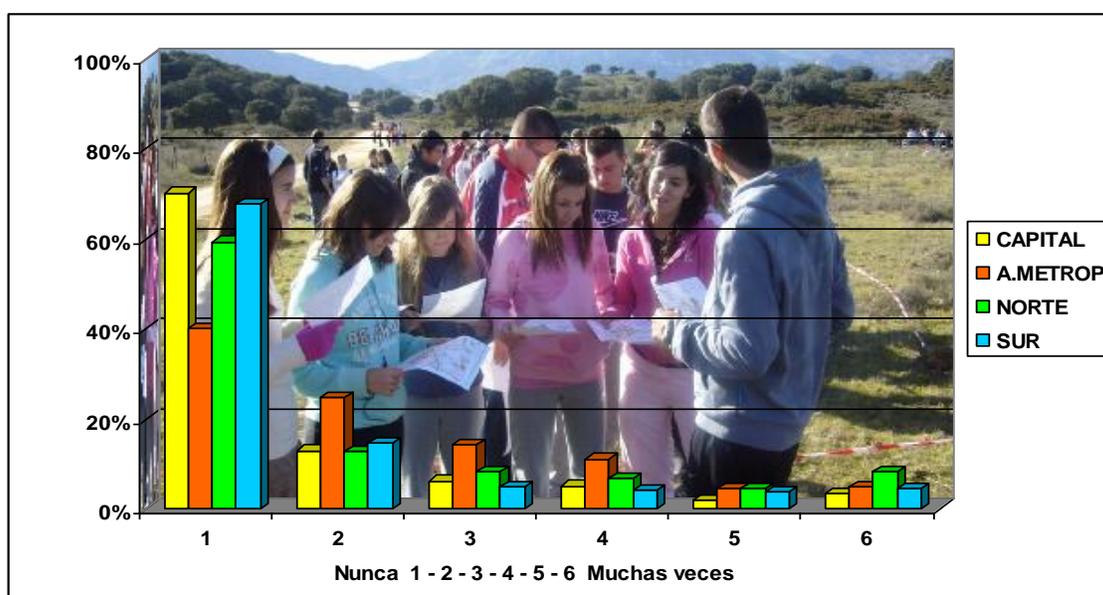


Como podemos observar, en el valor de respuesta 1, “nunca”, es donde se encuentran las mayores diferencias, así el grupo masculino opina en un 42,36% que no se trabaja y el grupo femenino en un 28,85%.

III.- Ítem 20: Juegos y Deportes en la Naturaleza en el Centro (escalada, orientación...)

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	179	70.20%	129	40.06%	130	59.36%	193	67.72%	631	58.37%
2	33	12.94%	80	24.84%	28	12.79%	42	14.74%	183	16.93%
3	16	6.27%	46	14.29%	18	8.22%	14	4.91%	94	8.70%
4	13	5.10%	36	11.18%	15	6.85%	12	4.21%	76	7.03%
5	5	1.96%	15	4.66%	10	4.57%	11	3.86%	41	3.79%
Máx 6	9	3.53%	16	4.97%	18	8.22%	13	4.56%	56	5.18%
TOTAL	255	100%	322	100%	219	100%	285	100%	1081	100%

Tabla y gráfico: 20
“Juegos y deportes en la naturaleza en el Centro (escalada, orientación...)”



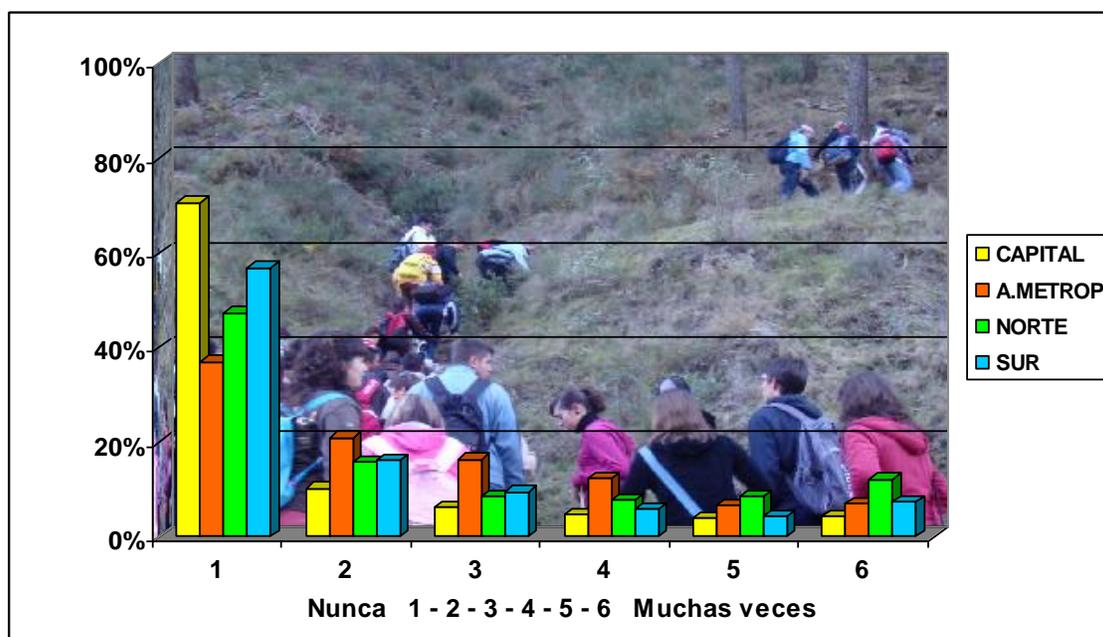
Los datos ofrecidos en la tabla y su visualización en el gráfico nos muestran la tendencia hacia una menor frecuencia en las cuatro zonas, frente a las opciones consideradas como mayor asiduidad de práctica (4, 5 y 6). Así, en la Zona Capital, un 70,20% de las contestaciones se ubican en el valor 1; un 8,10% se ubica en los valores 2, 3 y 4, y el resto, el 2,74%, se ubica en los valores 5 y 6.

Con esto, podemos interpretar nuevamente que la realización de este tipo de actividades en los centros es escasa sin depender de la zona en la que se ubique el instituto o centro educativo.

III.- Ítem 21: Actividades Deportivas fuera del Centro (senderismo, esquí...)

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	180	70.59%	118	36.99%	105	47.30%	162	56.84%	565	52.27%
2	26	10.20%	67	21.00%	35	15.77%	46	16.14%	174	16.10%
3	16	6.27%	52	16.30%	19	8.56%	27	9.47%	114	10.55%
4	12	4.71%	39	12.23%	17	7.66%	17	5.96%	85	7.86%
5	10	3.92%	21	6.58%	19	8.56%	12	4.21%	62	5.74%
Máx 6	11	4.31%	22	6.90%	27	12.16%	21	7.37%	81	7.49%
TOTAL	255	100%	319	100%	222	100%	285	100%	1081	100%

Tabla y gráfico: 21
“Actividades deportivas fuera del centro (senderismo, esquí...)”
 (Test Chi-cuadrado por zonas: 0,000)



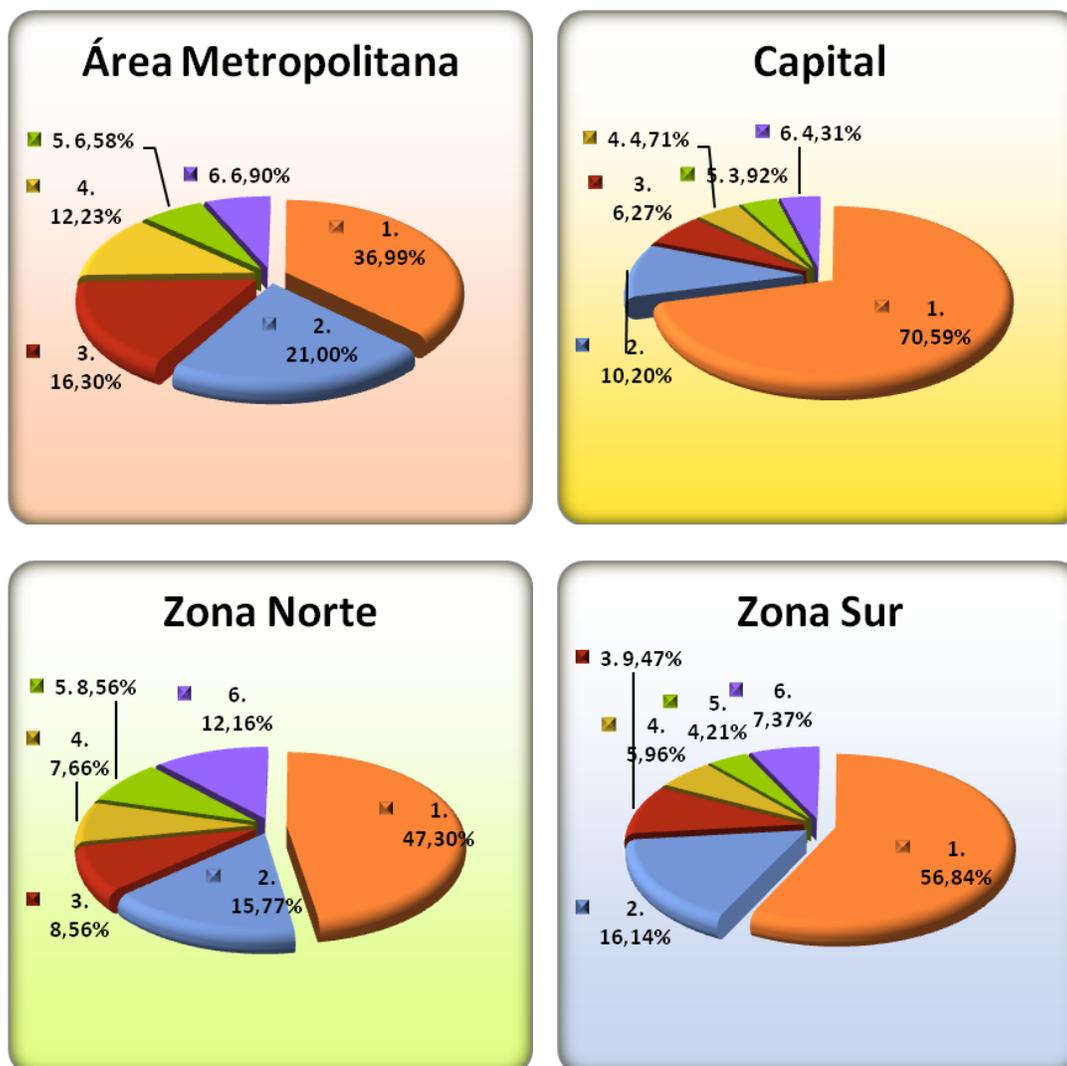
El cuadro de datos y el gráfico nos muestra la clara inclinación hacia el mínimo acuerdo de los cuatro grupos. Analizando minuciosamente los resultados, podemos decir que existe una mayor tendencia hacia la ausencia de práctica en la Zona Capital, con un 70,59% de las respuestas situadas en las valoración 1, frente al 36,99% obtenido en la misma franja en el Área Metropolitana.

Si analizamos los porcentajes de máxima práctica, valores 5 y 6, podemos ver como todas las zonas se encuentran por encima del 6-8%, salvo la Zona Capital estando en un 4%.

Interpretamos que el hecho de que el centro esté dentro del núcleo urbano puede ser determinante de las posibilidades o frecuencia de salidas deportivas fuera del mismo.

En los siguientes gráficos podemos comprobar que la muestra presenta diferencias estadísticas significativas con respecto a este ítem. El análisis comparativo por zonas, ya que el valor del Chi-cuadrado es de 0,000.

Análisis comparativo por zonas del ítem 21:

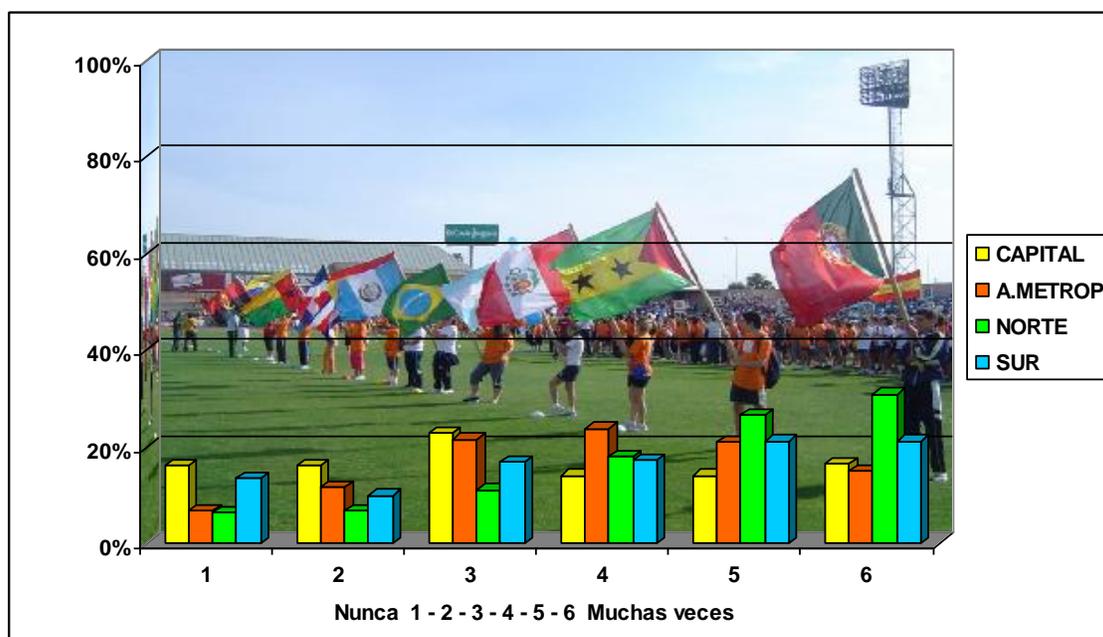


Como podemos ver, con una clara diferencia, es la Zona de la Capital donde menos se practican este tipo de deportes fuera del centro, el valor 1 que indica que “nunca” se practican obtiene un porcentaje de 70,59%. Como nos muestran los gráficos, en la zona en la que más se suelen hacer este tipo de salidas deportivas, no siendo un porcentaje alto para ninguna de las zonas, es en la Zona Norte, tal y como se ha comentado anteriormente, quizás por la cercanía del mismo al medio natural.

III.- Ítem 22: Actividades o Juegos Competitivos

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	41	16.14%	22	6.90%	14	6.45%	38	13.62%	115	10.76%
2	41	16.14%	37	11.60%	15	6.91%	28	10.04%	121	11.32%
3	58	22.83%	69	21.63%	24	11.06%	47	16.85%	198	18.52%
4	36	14.17%	76	23.82%	39	17.97%	48	17.20%	199	18.62%
5	36	14.17%	67	21.00%	58	26.73%	59	21.15%	220	20.58%
Máx 6	42	16.54%	48	15.05%	67	30.88%	59	21.15%	216	20.21%
TOTAL	254	100%	319	100%	217	100%	279	100%	1069	100%

Tabla y gráfico: 22
“Actividades o Juegos competitivos”

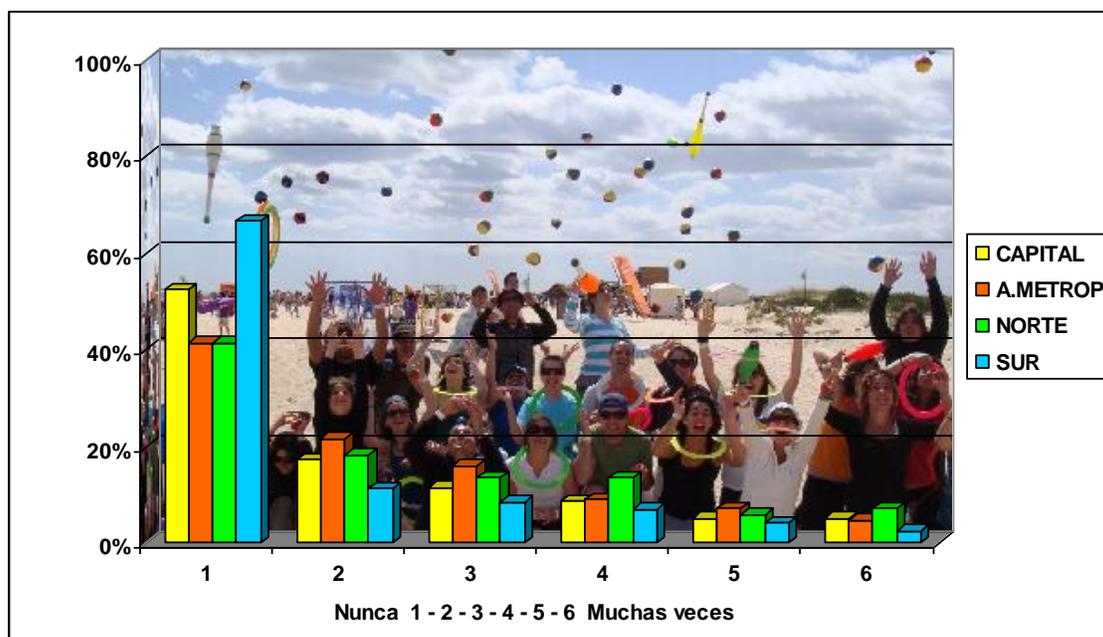


En el análisis descriptivo de este ítem, podemos observar visiblemente, la diferencia entre los resultados obtenidos en las cuatro zonas de estudio. En la Capital los porcentajes son muy similares, tendiendo ligeramente hacia la práctica media de actividades competitivas, con un 22,83% de respuestas situadas en la opción 3; en el Área Metropolitana al igual que en la Zona Sur, la mayoría de las respuestas se encuentran entre las valoraciones 3, 4, 5 y 6; y en la Zona Norte vemos como tienden a una frecuencia de práctica mayor en cuanto a dichas actividades, pues de un 6,45% en la opción 1 “nunca” crece hasta un 30,88% en la opción 6 “muchas veces”.

III.- Ítem 23: Actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, malabares, zancos...

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	133	52.36%	132	41.38%	91	41.36%	189	66.55%	545	50.60%
2	44	17.32%	69	21.63%	40	18.18%	32	11.27%	185	17.18%
3	29	11.42%	51	15.99%	30	13.64%	24	8.45%	134	12.44%
4	22	8.66%	29	9.09%	30	13.64%	20	7.04%	101	9.38%
5	13	5.12%	23	7.21%	13	5.91%	12	4.23%	61	5.66%
Máx 6	13	5.12%	15	4.70%	16	7.27%	7	2.46%	51	4.74%
TOTAL	254	100%	319	100%	220	100%	284	100%	1077	100%

Tabla y gráfico: 23
“Actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, malabares, zancos...”

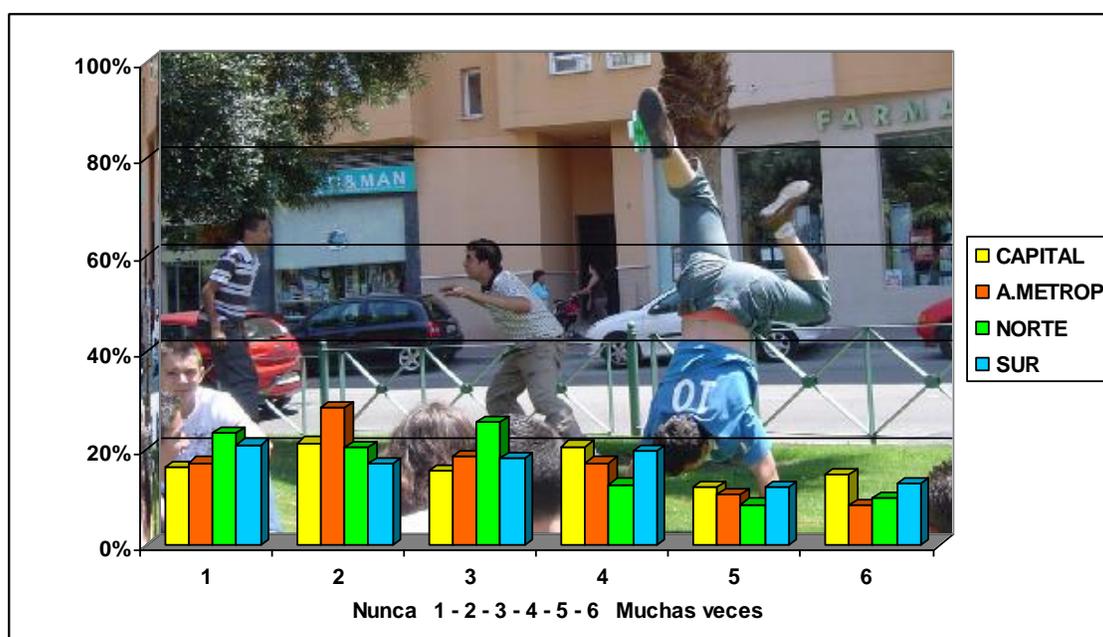


En el análisis descriptivo de este ítem podemos ver como hay un porcentaje alto de respuestas centradas en la opción 1, y como va decreciendo hasta un porcentaje bajo en la opción 6 de máxima frecuencia de práctica, como hemos visto que ha ocurrido con actividades deportivas fuera del centro (ítem 21) y actividades y deportes en la naturaleza (ítem 20), y ocurriendo al contrario que en el caso de los deportes colectivos habituales (ítem 14), por tanto podemos ver como en las clases de educación física se tiende a una mayor frecuencia de práctica de deportes habituales. Destacar el 2,47% del valor 6 “muchas veces” para la Zona Sur, frente al 66,55% del valor 1 “nunca”.

III.- Ítem 24: Clases libres

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	42	16.22%	55	17.08%	52	23.32%	59	20.85%	208	19.14%
2	55	21.24%	92	28.57%	45	20.18%	48	16.96%	240	22.08%
3	40	15.44%	59	18.32%	57	25.56%	51	18.02%	207	19.04%
4	53	20.46%	55	17.08%	28	12.56%	55	19.43%	191	17.57%
5	31	11.97%	34	10.56%	19	8.52%	34	12.01%	118	10.86%
Máx 6	38	14.67%	27	8.39%	22	9.87%	36	12.72%	123	11.32%
TOTAL	259	100%	322	100%	223	100%	283	100%	1087	100%

Tabla y gráfico: 24
“Clases libres”



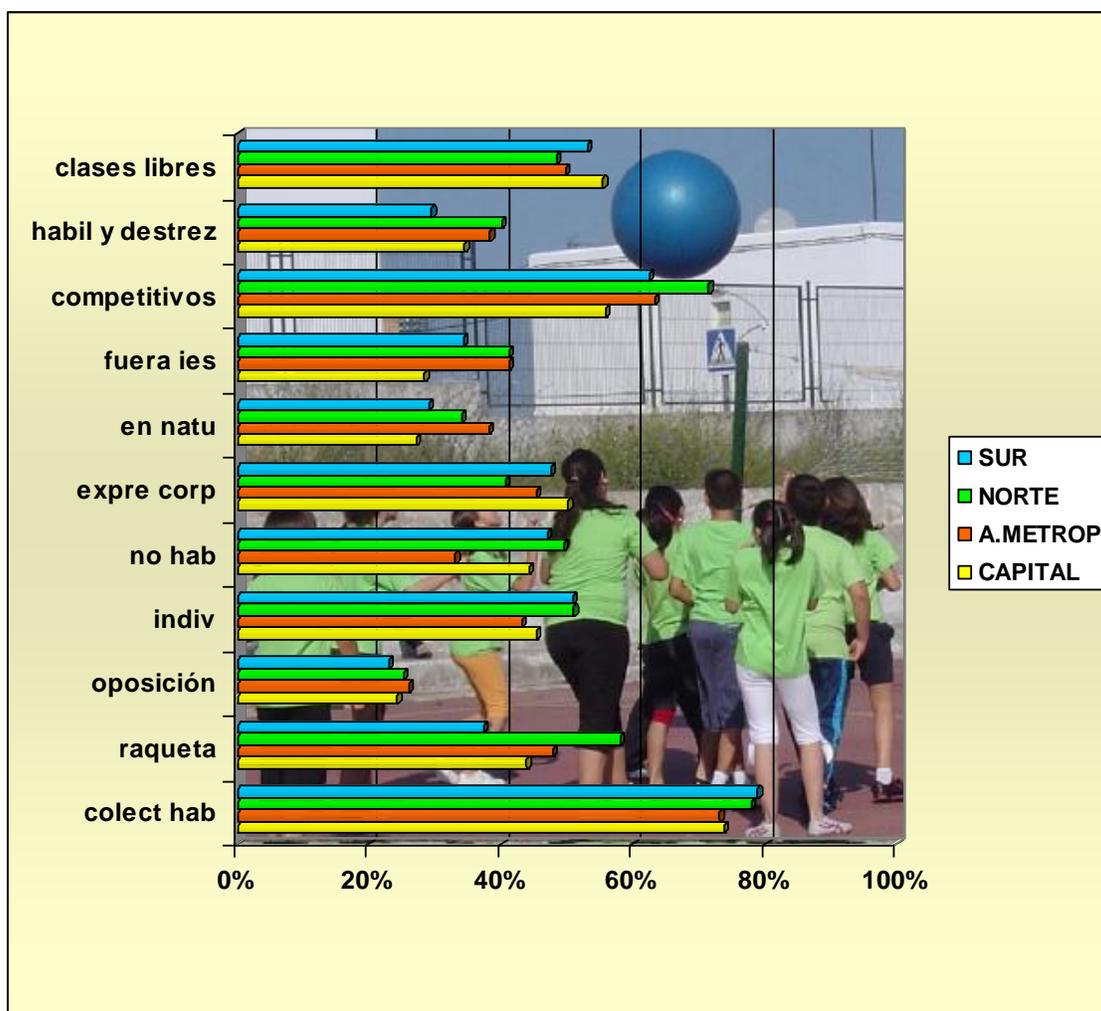
Con respecto a las clases que se imparten como libres dentro de los centros que forman parte de nuestra investigación, es interesante analizar la realización de clases sin un objetivo marcado, de práctica libre de deporte, y podemos ver que ocurre prácticamente igual para las cuatro zonas, siendo muy variable el resultado sobre las clases que se destinan a dicho fin. Así tenemos centrados los mayores porcentajes de respuesta dentro de las opciones 2 y 3 (casi nunca o pocas veces) en base a la zona; pero también numerosas respuestas se encuentran en las zonas 4 (algunas veces) y 1 (nunca), ejemplo de la Zona Capital: nunca un 16,22% y algunas veces un 20,46% o la Zona Sur, nunca un 20,85% y algunas veces un 19,43%.

Respecto a los valores de práctica máxima (5 y 6), en todas las zonas baja el número de respuestas, lo que indica que no son frecuentes dichas clases “libres”, encontrándose las zonas Metropolitana, Norte y Sur entre un 8% y un 12% y la Capital un poco más elevada, en un 13,32%.

A continuación vamos a realizar una valoración conjunta respecto a la frecuencia de práctica deportiva en la ESO en base a lo trabajado por los profesores/as de Educación Física:

	colect hab	raqueta	oposición	indiv
CAPITAL	73.82%	43.81%	24.20%	45.34%
A.METROP	73.05%	47.74%	25.93%	43.06%
NORTE	77.78%	57.93%	25.11%	50.96%
SUR	78.80%	37.22%	23.00%	50.87%
	no hab	expre corp	en natu	fuera ies
CAPITAL	44.25%	50.13%	27.08%	28.35%
A.METROP	33.02%	45.37%	38.17%	41.20%
NORTE	49.41%	40.67%	33.93%	41.26%
SUR	47.04%	47.62%	29.04%	34.20%
	competitivos	habil y destrez	clases libres	
CAPITAL	55.75%	34.42%	55.36%	
A.METROP	63.27%	38.27%	49.79%	
NORTE	71.41%	40.15%	48.30%	
SUR	62.49%	29.44%	53.08%	

Tabla y gráfico:
“Análisis conjunto. Frecuencia de práctica deportiva en la ESO”



Tras el análisis descriptivo realizado de los diferentes tipos de contenidos que se imparten en las clases de educación física, en base a lo contestado por los sujetos que participan en nuestra investigación, y analizándolo de manera conjunta podemos decir que:

- La mayor frecuencia de práctica se encuentra en los deportes colectivos habituales con un porcentaje entre el 73,05% a un 78,80%, seguido de actividades competitivas con un porcentaje medio de 63,23%.
- Las actividades que se encuentran con un frecuencia media de práctica serían las de deportes de raqueta, deportes individuales, deportes no habituales, juegos y deportes relacionados con la expresión corporal y las clases libres.
- Las actividades deportivas menos practicadas son actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, actividades deportivas fuera del centro, juegos y deportes en la naturaleza en el centro.

- Y quedando con un porcentaje más bajo de práctica, los deportes de oposición, con un 24,56%.

En la misma línea comentar la tesis doctoral de Macarro (2008)¹⁶ donde se marca el porcentaje de contenidos recibidos en las clases de educación física en los institutos de su investigación.

Coincidiendo con nuestro trabajo, tiene como deportes más usuales de práctica en las clases de educación física, los deportes colectivos habituales con una clara diferencia y luego las actividades competitivas.

El factor competición, según Macarro (2008)³, tiene bastante notabilidad en las clases de educación física, un 37,5% afirman realizar actividades competitivas a menudo, frente a un 18-20% que supondría para nuestra investigación los valores 4 y 5 (algunas veces y bastante a menudo); y mientras que para Macarro el valor muy a menudo supone un 5,5%, para nosotros el valor que indica la máxima frecuencia de práctica, “muchas veces”, supone un 20,90% medio para las cuatro zonas.

Los deportes individuales, al igual que en nuestra investigación, son menos practicados que los deportes colectivos.

Como podemos ver los profesores/as de Educación Física tendemos a un trabajo mayoritario por curso de deportes colectivos habituales, no obstante también tienen cabida en nuestras programaciones otras modalidades deportivas más novedosas tales como deportes no habituales, de destrezas motrices como malabares o los deportes de raqueta, y poco a poco van entrando con más fuerza las actividades deportivas fuera del centro y en el medio natural.

¹⁶ Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia la práctica de actividad físico-deportiva y el área de educación física, del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

CAMPO 4: Califica cada deporte dependiendo si te gusta o no

Dentro de este grupo de ítems vamos a analizar las preferencias deportivas de la muestra frente a los diferentes deportes planteados.

Vamos a ir analizando de manera descriptiva cada uno de los ítems, para luego realizar un análisis conjunto por modalidades deportivas contrastándolas con investigaciones relevantes al respecto.

De manera general, y frente a la temática decir que, en la investigación de la doctora Vílchez Barroso, G. (2007)¹⁷, sobre la adquisición y el mantenimiento de hábitos de vida saludable en los escolares, con respecto a los hábitos deportivos, obtiene que el orden de preferencia o gusto por los deportes es el siguiente:

- Fútbol.
- Ciclismo.
- Baloncesto.

Sobretudo fútbol en los chicos, inclinándose en el grupo de las chicas por bailes y danzas, fútbol y bicicleta.

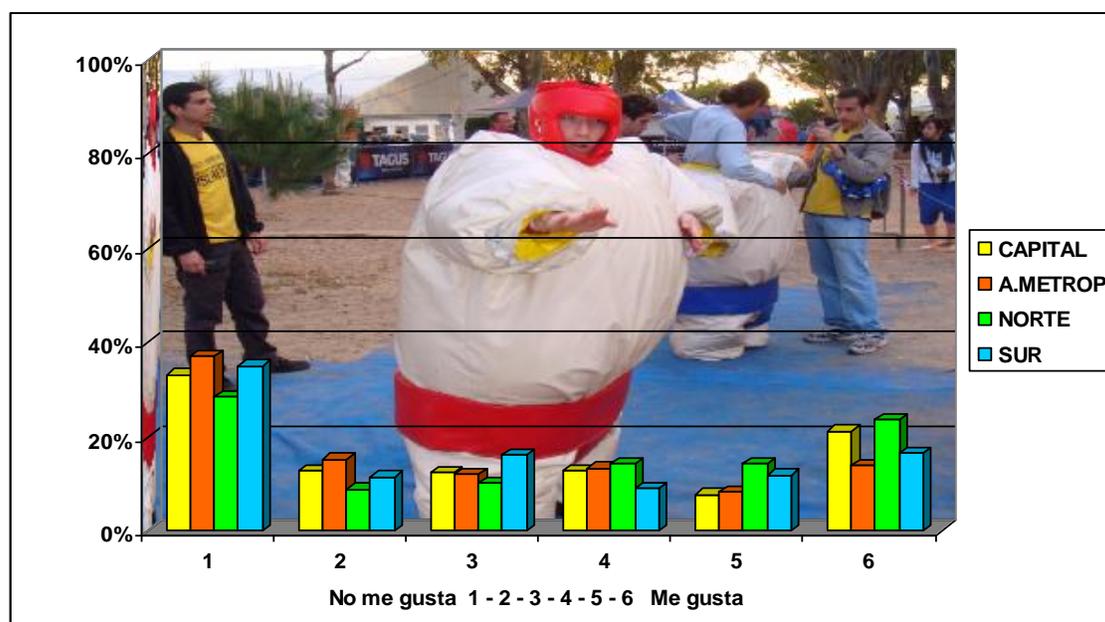
En nuestra investigación, en grandes líneas decir, que como coincidencia nos resulta como más elegido el fútbol junto baloncesto y ciclismo, y como otro de los deportes más elegido y no presente en la investigación de Vílchez, G. (2007) el senderismo y la natación. Contrastamos con el caso anterior en que como menos elegido para nuestra muestra están las gimnasias.

¹⁷ Vílchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y Mantenimiento de Hábitos de vida saludable en los escolares de Tercer Ciclo de Educación Primaria de la comarca granadina de los Montes Orientales y la influencia de la Educación Física sobre ellos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

III.- Ítem 25: Artes marciales (judo, karate, etc)

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	86	33.20%	120	37.15%	64	28.57%	100	34.97%	370	33.88%
2	33	12.74%	49	15.17%	20	8.93%	33	11.54%	135	12.36%
3	32	12.36%	39	12.07%	23	10.27%	46	16.08%	140	12.82%
4	33	12.74%	43	13.31%	32	14.29%	26	9.09%	134	12.27%
5	20	7.72%	27	8.36%	32	14.29%	34	11.89%	113	10.35%
Máx 6	55	21.24%	45	13.93%	53	23.66%	47	16.43%	200	18.32%
TOTAL	259	100%	323	100%	224	100%	286	100%	1092	100%

Tabla y gráfico: 25
“Artes marciales (judo, karate, etc)”



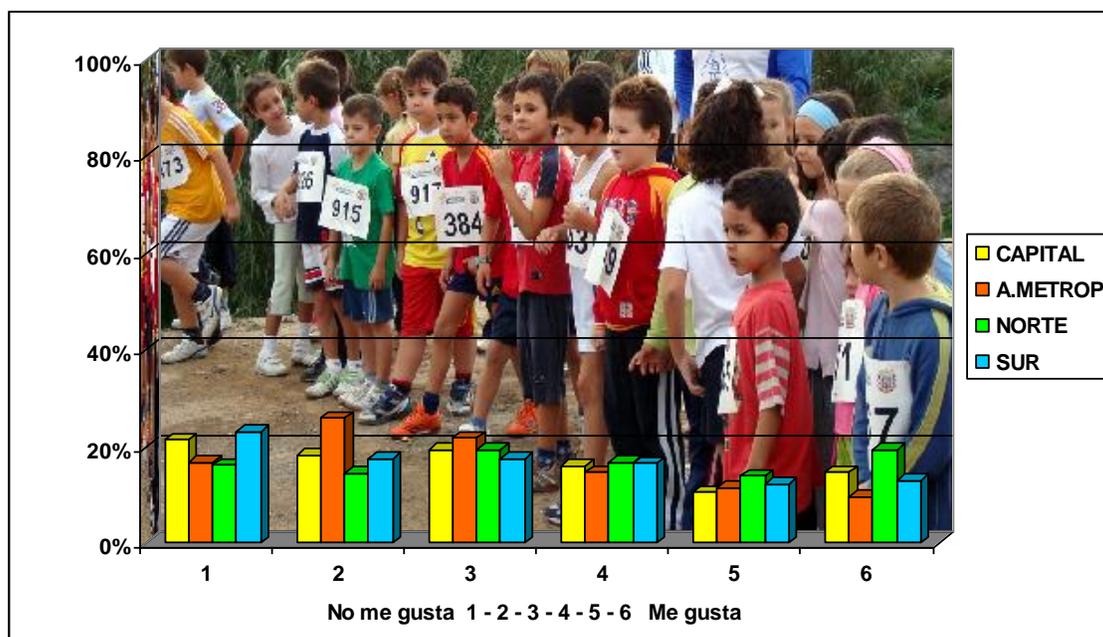
Los datos obtenidos en este ítem reflejan que a pesar del porcentaje elevado de respuestas que indican que estos deportes de artes marciales no les gustan, hay un porcentaje considerable de respuestas que quedan entre el resto de valores que indican un mínimo grado de aceptación, desde me gusta muy poco hasta me gusta mucho (2 a 6). De hecho este valor 1 supone el 33,47% para toda la muestra, mientras que el resto de respuestas, valores 2, 3, 4, 5 y 6, suponen una media de 12,66%.

A su vez como se puede observar que no hay diferencias significativas en base a la zona donde se encuentran los institutos.

III.- Ítem 26: Atletismo

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	55	21.32%	54	16.77%	36	16.22%	66	23.16%	211	19.41%
2	47	18.22%	83	25.78%	32	14.41%	50	17.54%	212	19.50%
3	50	19.38%	70	21.74%	43	19.37%	50	17.54%	213	19.60%
4	41	15.89%	47	14.60%	37	16.67%	47	16.49%	172	15.82%
5	27	10.47%	37	11.49%	31	13.96%	35	12.28%	130	11.96%
Máx 6	38	14.73%	31	9.63%	43	19.37%	37	12.98%	149	13.71%
TOTAL	258	100%	322	100%	222	100%	285	100%	1087	100%

Tabla y gráfico: 26
“Atletismo”
 (Test Chi-cuadrado por género: 0,000)



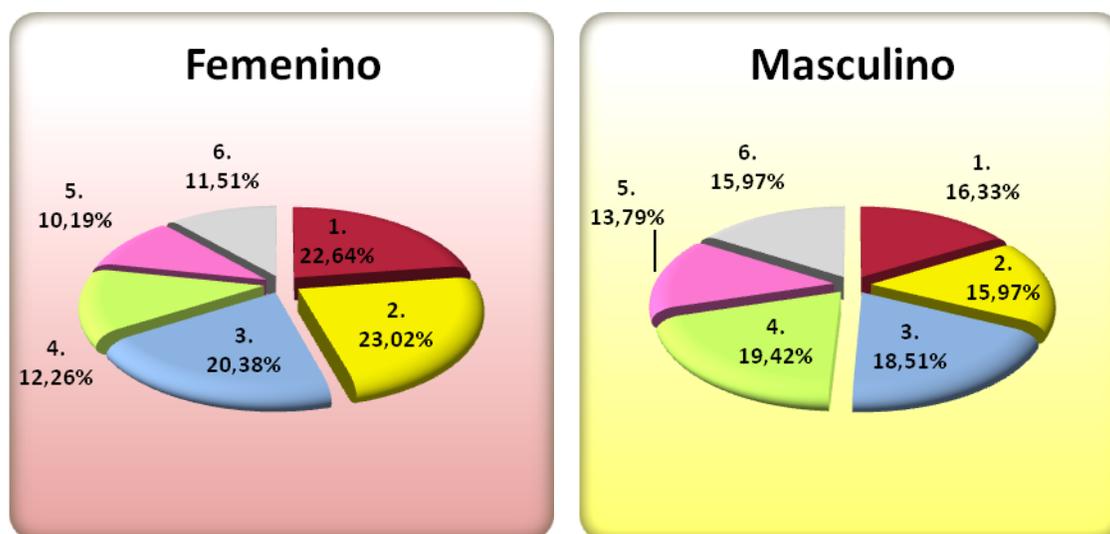
En el análisis descriptivo de este ítem podemos observar como el gusto por la práctica del deporte individual de atletismo es muy similar a las cuatro zonas en que hemos dividido la muestra.

La mayoría de respuestas se encuentran en la primera zona de respuestas, de escaso gusto por dicho deporte, valores de 1 a 4, es decir, de no me gusta a me gusta algo, siendo los porcentajes representativos de cada zona: 18,70% para la Capital, 19,72% Área Metropolitana, 16,66% en la Zona Norte y 18,68% en la Sur.

Las respuestas menos numerosas se encuentran en los valores 5 y 6, de máximo acuerdo, suponiendo un 12,05% para el valor me gusta bastante y muy equilibrado en las cuatro zonas, y un valor que oscila desde el 9,63% de la Zona Metropolitana al 12,98% de la Zona Norte en cuanto a la respuesta “*me gusta mucho*”.

Por los datos obtenidos podemos decir que es un deporte que gusta pero no destacable dentro del máximo de los adolescentes encuestados. Veamos a continuación las diferencias estadísticas significativas que presenta la muestra con respecto a este ítem, diferencias en cuanto a la opinión de chicos y chicas, pues el valor del Chi-cuadrado para el atletismo es de 0,000.

Análisis comparativo por género del ítem 26:

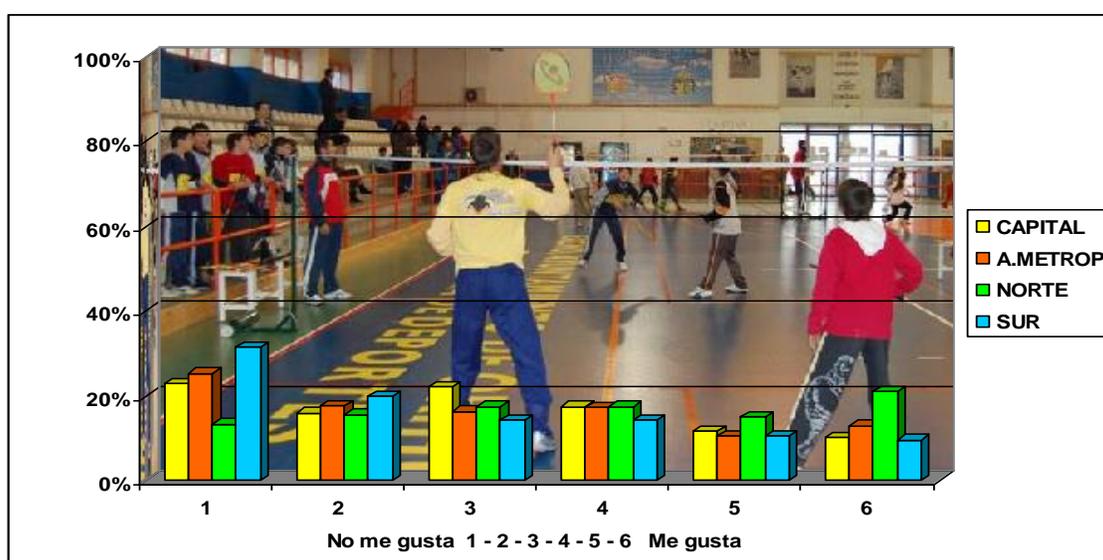


El 22,64% de las chicas piensan que no les gusta este deporte, y que si les gusta mucho, el 11,51%; sin embargo en la muestra masculina conseguimos que piensan que les gusta (valor 6) el 15,97% y que no, el 16,33%. Como hemos obtenido, al grupo de chicos es al que más le gusta este deporte individual, pero como hemos comentado anteriormente no demasiado, pues el porcentaje de máximo acuerdo (valor 6) tampoco es excesivamente alto, estando, en ambas muestras las respuestas distribuidas.

III.- Ítem 27: Bádminton

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	59	22.87%	82	25.31%	29	13.30%	89	31.56%	259	23.94%
2	41	15.89%	57	17.59%	34	15.60%	56	19.86%	188	17.38%
3	57	22.09%	53	16.36%	38	17.43%	40	14.18%	188	17.38%
4	45	17.44%	56	17.28%	38	17.43%	40	14.18%	179	16.54%
5	30	11.63%	34	10.49%	33	15.14%	30	10.64%	127	11.74%
Máx 6	26	10.08%	42	12.96%	46	21.10%	27	9.57%	141	13.03%
TOTAL	258	100%	324	100%	218	100%	282	100%	1082	100%

Tabla y gráfico: 27
“Bádminton”



En la estimación realizada por el alumnado se observa una tendencia hacia los valores centrales: “me gusta muy poco, un poco y algo” con un 22,63%, “me gusta bastante” con el 11,97% y “me gusta mucho” con el 13,42%. Tenemos que destacar que los porcentajes de la opción “no me gusta” sufren un aumento significativo por encima del 20%, salvo en la Zona Norte donde el porcentaje de respuestas es un 13,30%.

Comparándolo con el ítem 15 sobre frecuencia de práctica de los deportes de raqueta en las clases de Educación Física, podemos interpretar que puede estar relacionado el que no sea uno de los deportes preferidos el bajo nivel de práctica en las clases.

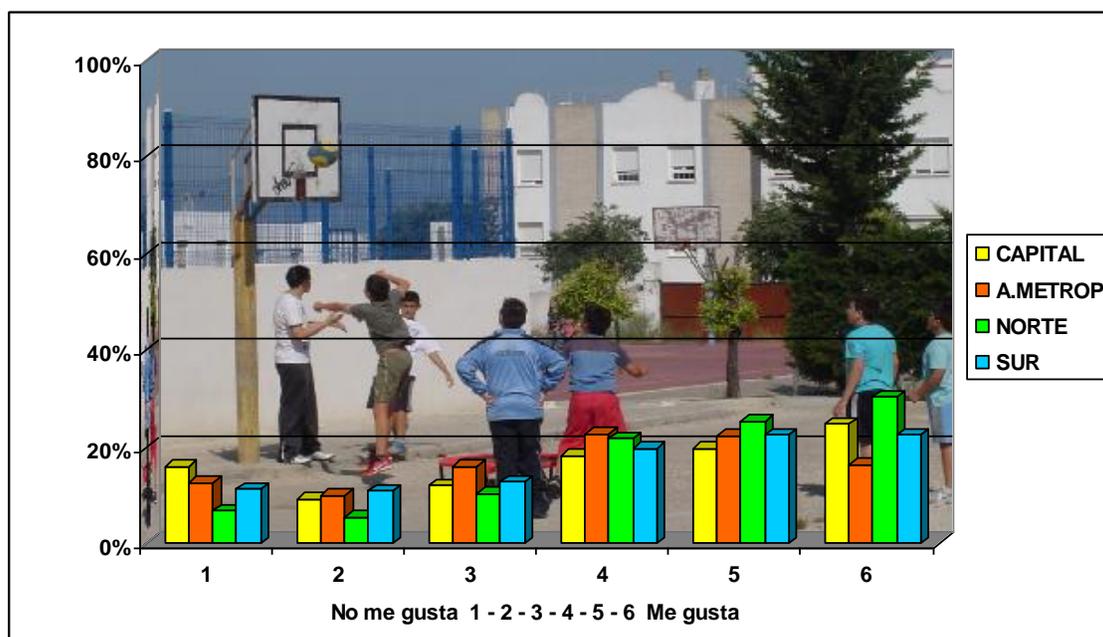
III.- Ítem 28: Baloncesto

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	41	15.89%	40	12.58%	15	6.79%	32	11.31%	128	11.85%
2	24	9.30%	32	10.06%	12	5.43%	31	10.95%	99	9.17%
3	31	12.02%	51	16.04%	23	10.41%	36	12.72%	141	13.06%
4	47	18.22%	72	22.64%	48	21.72%	56	19.79%	223	20.65%
5	51	19.77%	71	22.33%	56	25.34%	64	22.61%	242	22.41%
Máx 6	64	24.81%	52	16.35%	67	30.32%	64	22.61%	247	22.87%
TOTAL	258	100%	318	100%	221	100%	283	100%	1080	100%

Tabla y gráfico: 28

"Baloncesto"

(Test Chi-cuadrado por género: 0,000)



Los datos respecto al deporte colectivo de baloncesto, reflejan con claridad las preferencias del alumnado.

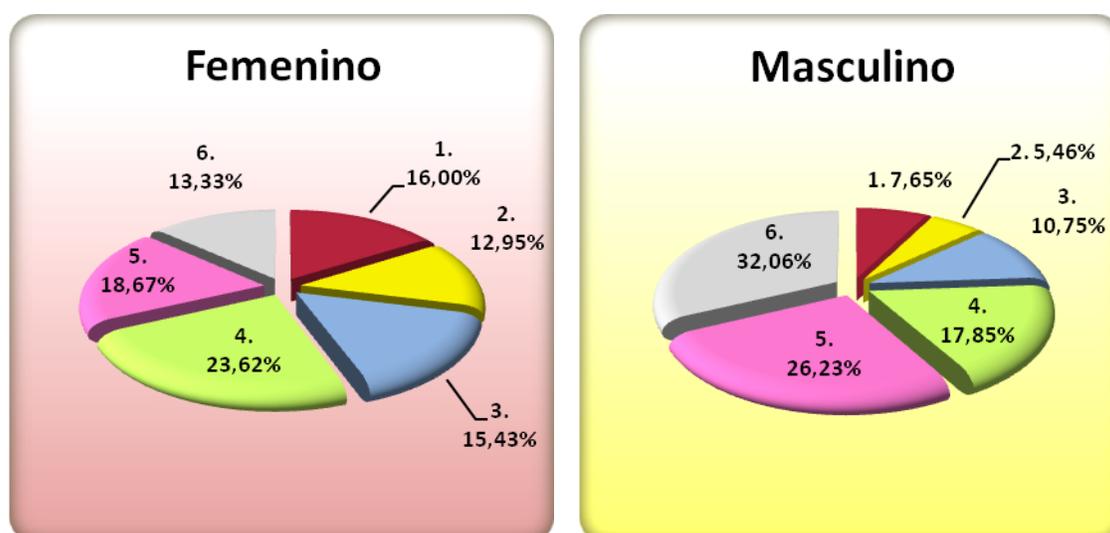
Dentro de sus respuestas sobresalen dos principales grupos. En primer lugar, los valores 1, 2 y 3 de no acuerdo, donde tienen unos porcentajes medios de 12,40% para la Capital, 12,89% Zona Metropolitana, 7,54% en la Norte y 11,66% en el Sur; y en segundo lugar, un segundo bloque de respuestas, más numerosos de tendencia hacia el máximo acuerdo o gusto por el deporte,

escogido por un 20,59% en el valor “*me gusta algo*”, por un 22,51% en el valor “*me gusta bastante*” y por un 23,52% para “*me gusta mucho*”.

Como vemos concuerda con los datos obtenidos en la investigación comentada de la doctora Vílchez Barroso (2007)¹⁸ donde este deportes es uno de los más elegidos.

Al pasar a analizar los deportes colectivos, en concreto el baloncesto obtenemos diferencias estadísticas significativas en cuanto al género en nuestra muestra, así en los siguientes gráficos vamos a ver y analizar estas diferencias que quedan representadas por un valor del Chi-cuadrado de 0,000.

Análisis comparativo por género del ítem 28:



Para el caso del baloncesto obtenemos importantes diferencias tal y como muestran las gráficas, así el valor de máximo agrado 6 “*me gusta mucho*” lo seleccionan el 32,06% de los chicos frente a un 13,33% de las chicas, por tanto, con estos datos vemos como es un deporte que gusta más a los chicos que a las chicas; si además analizamos las respuestas que se inclinan hacia este máximo agrado a parte de este valor 6, el valor 5, tenemos que la muestra masculina obtiene los valores más altos, por tanto, la mayor elección o preferencia, así para el valor 5 tenemos: 26,23% frente a 18,67% (chicos y chicas respectivamente).

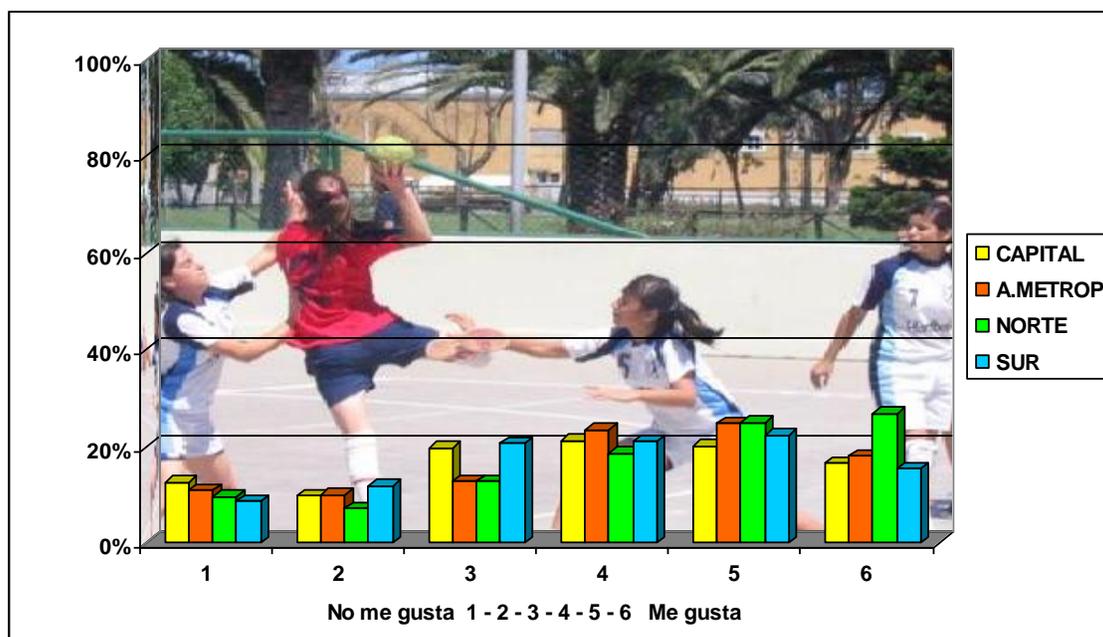
¹⁸ Vílchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y Mantenimiento de Hábitos de vida saludable en los escolares de Tercer Ciclo de Educación Primaria de la comarca granadina de los Montes Orientales y la influencia de la Educación Física sobre ellos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

III.- Ítem 29: Balonmano

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	32	12.60%	35	10.94%	21	9.55%	25	8.74%	113	10.46%
2	25	9.84%	32	10.00%	16	7.27%	34	11.89%	107	9.91%
3	50	19.69%	41	12.81%	28	12.73%	59	20.63%	178	16.48%
4	54	21.26%	75	23.44%	41	18.64%	60	20.98%	230	21.30%
5	51	20.08%	79	24.69%	55	25.00%	64	22.38%	249	23.06%
Máx 6	42	16.54%	58	18.13%	59	26.82%	44	15.38%	203	18.80%
TOTAL	254	100%	320	100%	220	100%	286	100%	1080	100%

Tabla y gráfico: 29
“Balonmano”

(Test Chi-cuadrado por género: 0,000)



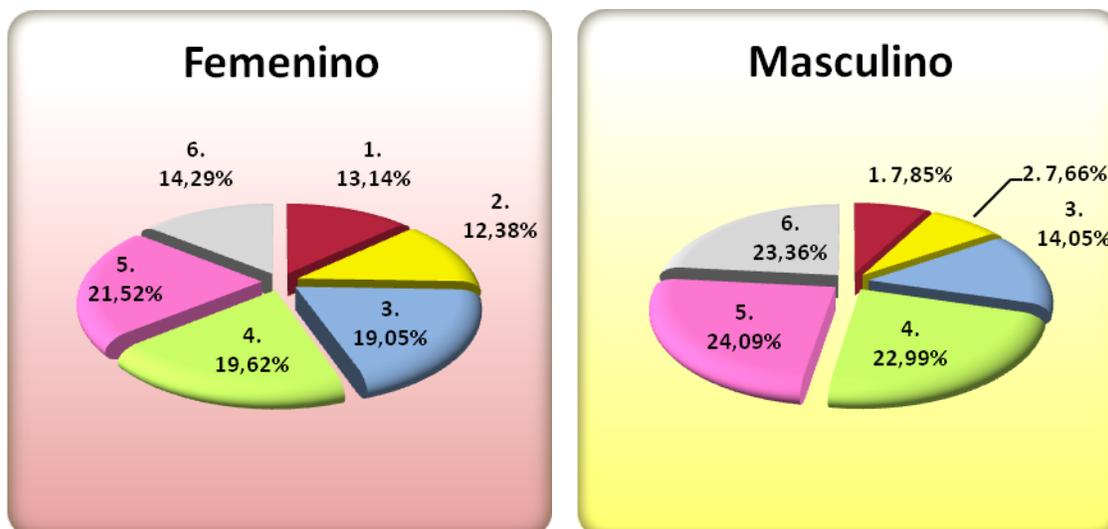
Las respuestas obtenidas en este ítem, sobre la preferéncia por este deporte colectivo, el balonmano, están muy distribuidas entre las opciones ofertadas. Siendo los valores más elegidos los centrales 4 y 5, al igual que ocurría en el ítem anterior sobre el baloncesto.

La opción menos valorada es “no me gusta”, donde casi uno de diez alumnos/as opina que no le gusta este deporte (10,45%).

Destacar la Zona Norte como la zona de mayor preferéncia hacia este deporte con un 26,82% de máximo agrado en el valor 6 “me gusta mucho”.

Al igual que con el deporte colectivo del baloncesto, con el balonmano obtenemos diferencias estadísticas significativas en cuanto al género.

Análisis comparativo por género del ítem 29:

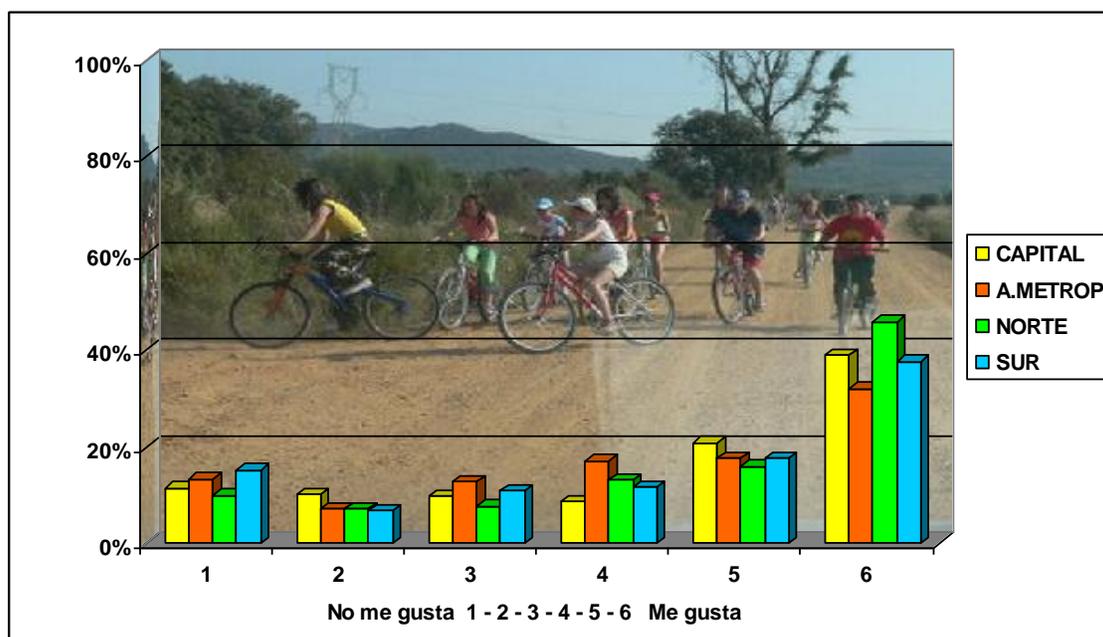


En el análisis de las respuestas que hacen referencia al máximo agrado, valores 4, 5 y 6 (*me gusta algo, me gusta bastante y me gusta mucho*), podemos ver como la muestra masculina obtiene porcentaje más altos que las chicas, demostrando con ello que es otro deporte colectivo que gusta más a los hombres que a las mujeres encuestados/as. La diferencia de respuestas queda marcada por los siguientes valores: 4: 22,99% frente a 19,62%; 5: 24,09% frente a 21,52%; y 6: 23,36% frente a 14,29%, chicos frente a chicas.

III.- Ítem 30: Ciclismo, bicicleta de montaña

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	29	11.42%	43	13.35%	22	10.00%	43	15.25%	137	12.71%
2	26	10.24%	23	7.14%	16	7.27%	19	6.74%	84	7.79%
3	25	9.84%	41	12.73%	17	7.73%	31	10.99%	114	10.58%
4	22	8.66%	55	17.08%	29	13.18%	33	11.70%	139	12.89%
5	53	20.87%	57	17.70%	35	15.91%	50	17.73%	195	18.09%
Máx 6	99	38.98%	103	31.99%	101	45.91%	106	37.59%	409	37.94%
TOTAL	254	100%	322	100%	220	100%	282	100%	1078	100%

Tabla y gráfico: 30
“Ciclismo, bicicleta de montaña”
 (Test Chi-cuadrado por género: 0,000)

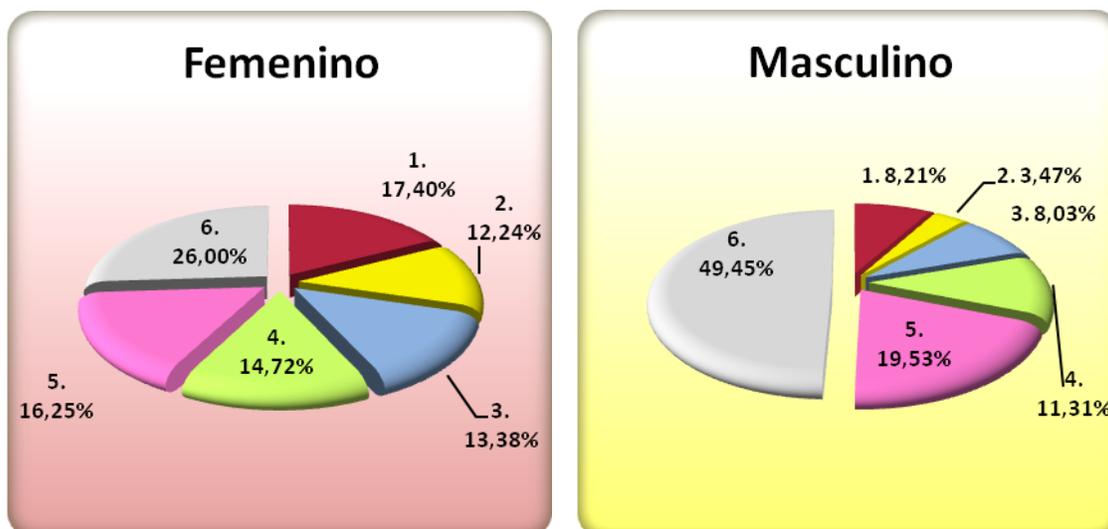


En las respuestas de los alumnos/as a este ítem sobre ciclismo o bicicleta de montaña, en los cuatro grupos la elección “*me gusta mucho*” es la más relevante, con el 45,91% en la Zona Norte como la más alta, seguida de la Capital y el Sur con un 38,98% y 37,59% respectivamente y el Área Metropolitana con un 31,99%.

Manifiestan que no les gusta el 12,50% de la muestra, y respecto a los valores intermedios destacar el incremento de los mismos, desde un 7,84% para el valor 2 “*me gusta muy poco*” a un 18,05% del valor 5 “*me gusta bastante*”.

Dentro de que este deporte le gusta mucho a la muestra encuestada como hemos obtenido, también presentan diferencias significativas en cuanto al género, así en los siguientes gráficos vamos a comprobar dichas discrepancias que quedan marcadas por un valor del Chi-cuadrado de 0,000.

Análisis comparativo por género del ítem 30:



Vemos como para casi el 50% de la muestra masculina el ciclismo es un deporte que les gusta mucho, sin embargo esta misma opinión sólo la comparten un 26% de la muestra femenina. Es otro ejemplo de deporte donde los chicos obtienen un valor más alto de preferencia o gusto.

III.- Ítem 31: Esquí alpino, esquí de fondo

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	67	25.97%	75	23.29%	39	17.89%	66	23.24%	247	22.83%
2	36	13.95%	50	15.53%	18	8.26%	48	16.90%	152	14.05%
3	42	16.28%	37	11.49%	27	12.39%	35	12.32%	141	13.03%
4	19	7.36%	46	14.29%	25	11.47%	30	10.56%	120	11.09%
5	34	13.18%	45	13.98%	25	11.47%	35	12.32%	139	12.85%
Máx 6	60	23.26%	69	21.43%	84	38.53%	70	24.65%	283	26.16%
TOTAL	258	100%	322	100%	218	100%	284	100%	1082	100%

Tabla y gráfico: 31
“Esquí alpina, esquí de fondo”



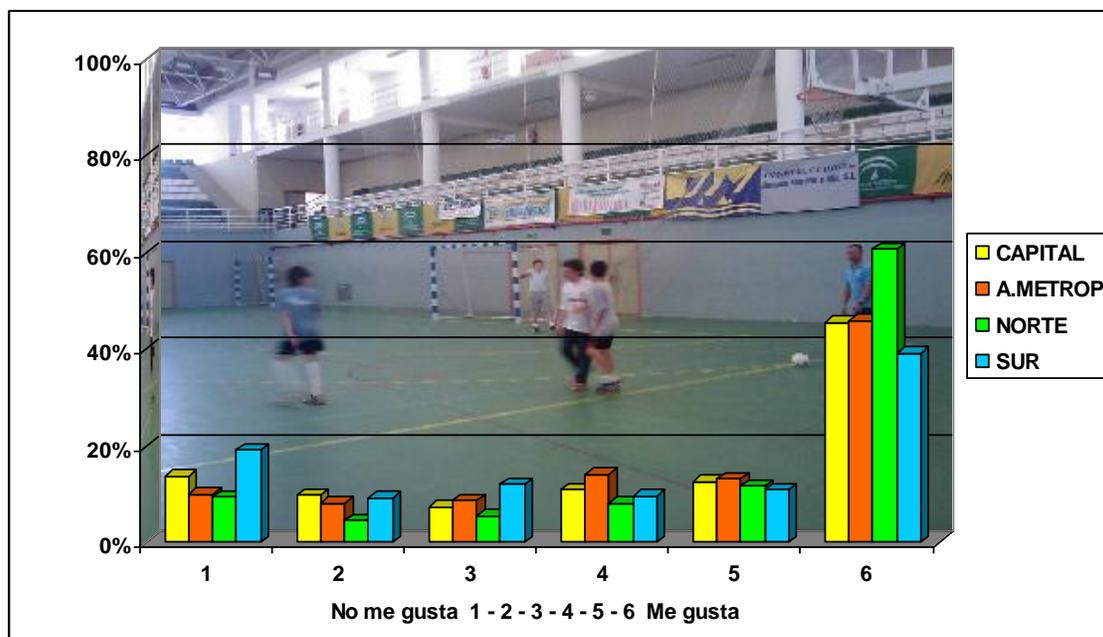
En el análisis descriptivo de este ítem podemos observar como la zona Norte es claramente en la que más alumnos y alumnas eligen este deporte como preferencia deportiva, quizás por la cercanía a Sierra Nevada o el Puerto de la Ragua y por tanto la mayor facilidad de práctica.

El resto de zonas se encuentran bastante equiparadas en las respuestas, siendo mayor el porcentaje de respuesta para el valor 1 “no me gusta” y decreciendo el mismo hasta el valor 5 “me gusta bastante”.

III.- Ítem 32: Fútbol, fútbol sala

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	35	13.73%	32	10.00%	21	9.50%	54	19.08%	142	13.16%
2	25	9.80%	26	8.13%	10	4.52%	26	9.19%	87	8.06%
3	19	7.45%	28	8.75%	12	5.43%	34	12.01%	93	8.62%
4	28	10.98%	45	14.06%	18	8.14%	27	9.54%	118	10.94%
5	32	12.55%	42	13.13%	26	11.76%	31	10.95%	131	12.14%
Máx 6	116	45.49%	147	45.94%	134	60.63%	111	39.22%	508	47.08%
TOTAL	255	100%	320	100%	221	100%	283	100%	1079	100%

Tabla y gráfico: 32
“Fútbol, fútbol sala”
 (Test Chi-cuadrado género: 0,000)

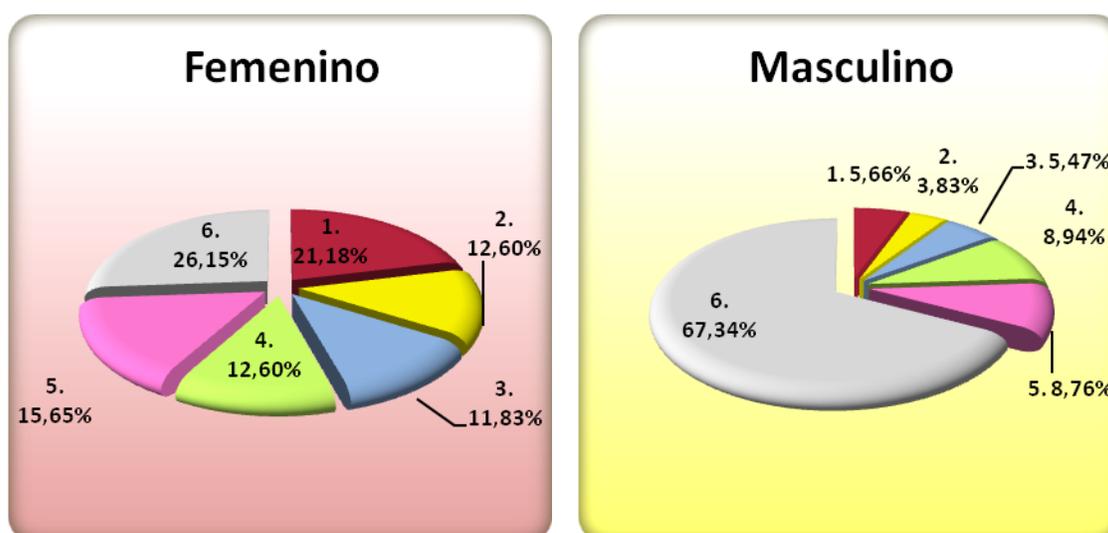


En el análisis descriptivo de los datos, podemos observar claramente una gran tendencia a la máxima preferencia o elección para este ítem y en todas las zonas. Como podemos ver en el valor 6 “*me gusta mucho*” se encuentra el 39,22% de la Zona Sur, 45,94% Área Metropolitana, 45,49% de la Capital y el destacable 60,63% de la Zona Norte como más elevado.

Numerosos estudios demuestran que es el deporte preferido incluso en franjas de edad diferentes a la de nuestra muestra, como es el caso del estudio de Gómez López y col (2008)¹⁹ donde están en primer lugar el fútbol y la natación para un grupo de 11505 sujetos de bachillerato y ciclos formativos de grado medio.

Dentro de esta clara tendencia a la elección de este deporte por parte de la muestra, obtenemos diferencias significativas si realizamos el análisis comparativo por género, ya que obtenemos un valor del Chi-cuadrado de 0,000.

Análisis comparativo por género del ítem 32:



Si realizamos el análisis comparativo por género, con respecto al gusto o preferencia por este deporte en concreto, vemos como nuestra muestra, al igual que lo obtenido en investigaciones similares, Vílchez (2007), Macarro (2008), el grupo de los chicos presenta una preferencia muchísimo más alta que el grupo de las chicas, así el valor para la respuesta 6, de máximo acuerdo, es de 67,34% para los chicos, frente a un 26,15% para las chicas.

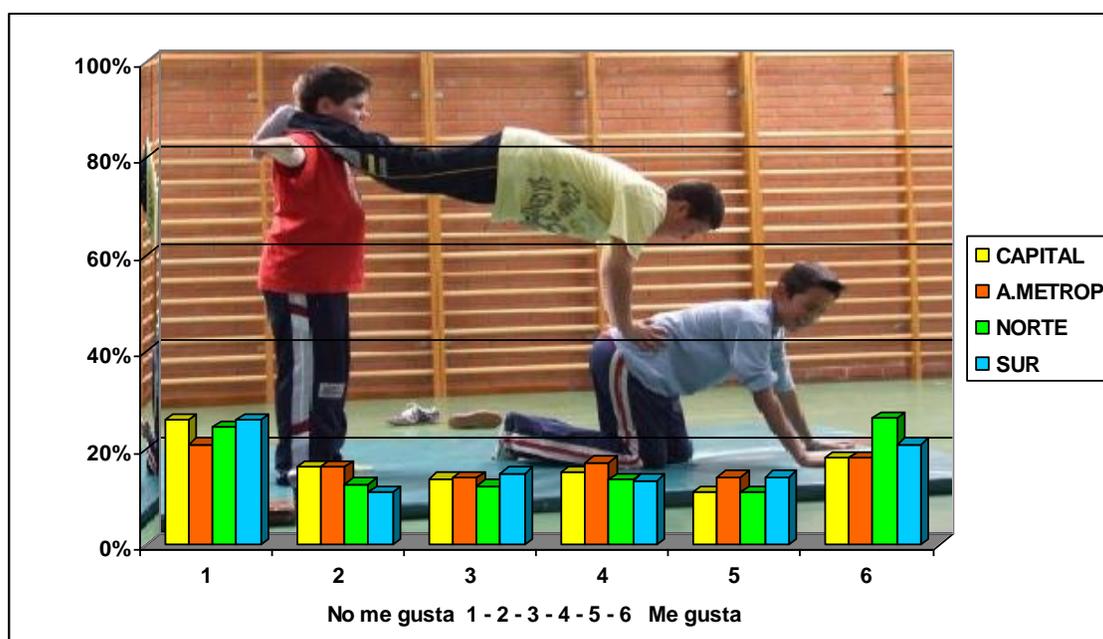
También destacar que si comparamos las respuestas de mínimo acuerdo, es decir, las respuestas de los valores 1 ó 2, “no me gusta” ó “me gusta muy poco”, las diferencias también son significativas. Pues que no les guste este deporte, sólo lo han seleccionado un 5,66% de los alumnos, sin embargo, en el caso de las alumnas el porcentaje aumenta, siendo de un 21,18%.

¹⁹ Gómez López, M. y col. (2008). Características de la demanda físico-deportiva del alumnado almeriense de educación secundaria postobligatoria. Revista Digital del centro del profesorado de Cuevas-Olula, Almería. Vol, 1-Nº1. Enero, 2008.

III.- Ítem 33: Gimnasia artística o deportiva

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	66	25.98%	65	20.90%	54	24.43%	73	25.80%	258	24.13%
2	41	16.14%	50	16.08%	28	12.67%	31	10.95%	150	14.03%
3	35	13.78%	43	13.83%	27	12.22%	42	14.84%	147	13.75%
4	38	14.96%	53	17.04%	30	13.57%	38	13.43%	159	14.87%
5	28	11.02%	44	14.15%	24	10.86%	40	14.13%	136	12.72%
Máx 6	46	18.11%	56	18.01%	58	26.24%	59	20.85%	219	20.49%
TOTAL	254	100%	311	100%	221	100%	283	100%	1069	100%

Tabla y gráfico: 33
“Gimnasia artística o deportiva”
 (Test Chi-cuadrado género: 0,000)

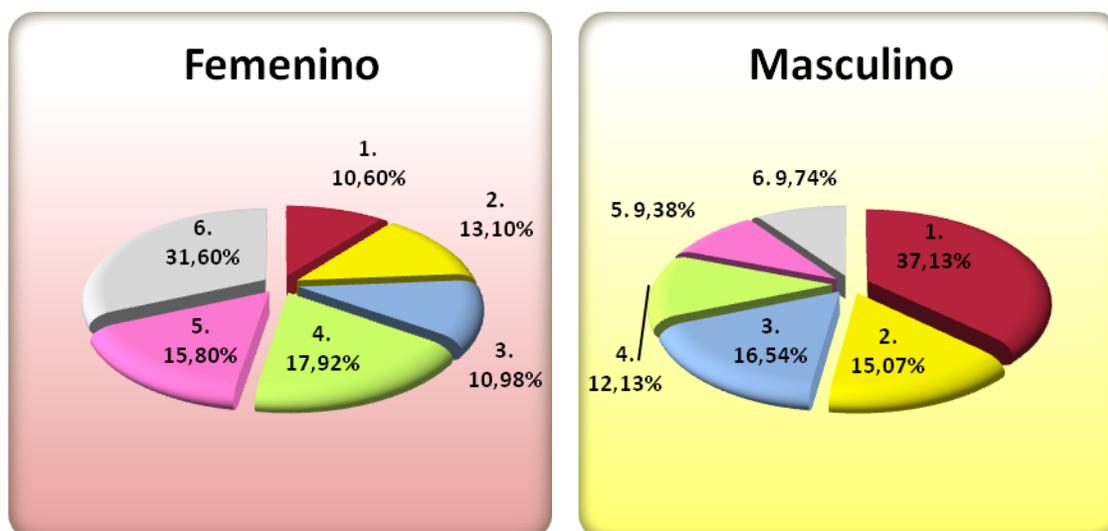


En este caso, vemos como las respuestas del alumnado encuestado son dispares, encontrándose los porcentajes más altos tanto en el valor 1 como en el 6, y no siendo significativo la diferencia por las zonas en que hemos dividido la muestra.

Destacar los porcentajes medios para toda la muestra de los valores 2, 3, 4 y 5, que marcan un acuerdo medio con respecto al gusto por este deporte entre 10% y un 16%.

Si ahondamos en las respuestas, diferenciándolas por género, encontramos diferencias significativas, pues como vamos a ver en los siguientes gráficos, el valor obtenido para el Chi-cuadrado es de 0,000.

Análisis comparativo por género del ítem 33:



Como podemos observar, la gimnasia artística o deportiva gusta mucho más al grupo de las alumnas que al de los alumnos, así obtenemos una diferencia de respuesta para el valor de máximo acuerdo de un 31,60% para ellas, a un 9,74% para ellos.

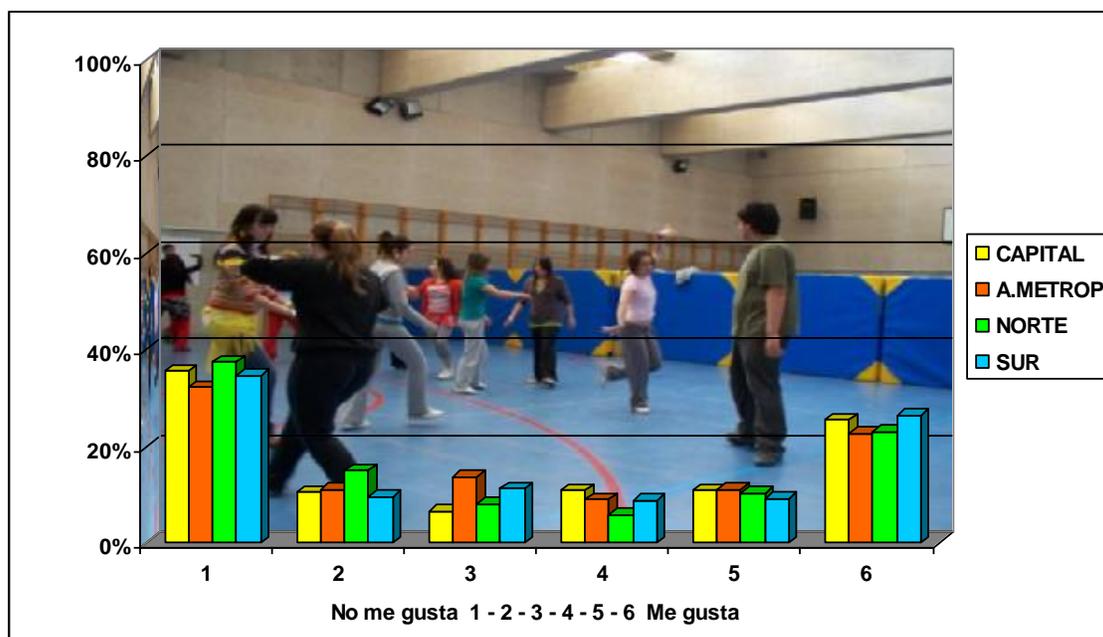
En los gráficos se muestra que los porcentajes de respuesta más altos, para el grupo de las chicas se encuentran entre los valores de respuesta 4, 5 y 6; sin embargo, en el grupo de los chicos, la frecuencia mayor de respuesta se centra en los valores de respuesta 1, 2 y 3.

En nuestra muestra, al igual que en otras de investigaciones similares, obtenemos que las alumnas prefieren deportes individuales tales como la gimnasia, y los chicos deportes colectivos, como el fútbol, tal y como ha mostrado el ítem 32.

III.- Ítem 34: Gimnasia rítmica o bailes, aeróbic...

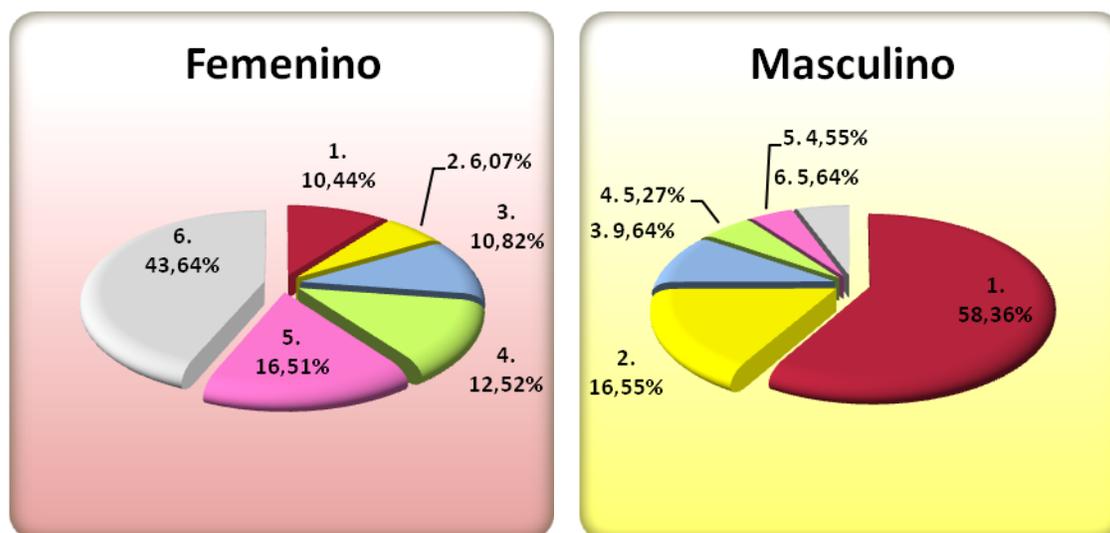
	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	92	35.66%	104	32.30%	83	37.56%	98	34.63%	377	34.78%
2	27	10.47%	36	11.18%	33	14.93%	27	9.54%	123	11.35%
3	17	6.59%	44	13.66%	18	8.14%	32	11.31%	111	10.24%
4	28	10.85%	29	9.01%	13	5.88%	25	8.83%	95	8.76%
5	28	10.85%	36	11.18%	23	10.41%	26	9.19%	113	10.42%
Máx 6	66	25.58%	73	22.67%	51	23.08%	75	26.50%	265	24.45%
TOTAL	258	100%	322	100%	221	100%	283	100%	1084	100%

Tabla y gráfico: 34
“Gimnasia rítmica o bailes, aeróbic...”
 (Test Chi-cuadrado género: 0,000)



Respecto a este ítem, sobre gimnasia rítmica, bailes o aeróbic, destacar que, a pesar de que es una de las actividades preferidas por la muestra femenina, tiene un porcentaje muy elevado del valor 1 “no me gusta”, un 35,03% para toda la muestra; y en el otro extremo el porcentaje alto a su vez del valor 6 “me gusta mucho” por encima del 22%.

Al igual que en la gimnasia artística, en la rítmica obtenemos que si ahondamos en las respuestas, diferenciándolas por género, encontramos diferencias significativas.

Análisis comparativo por género del ítem 34:

Como podemos observar, esta gimnasia gusta mucho más al grupo de las alumnas que al de los alumnos, obteniendo datos muy clarificadores, pues la opción 6 de máximo agrado la eligen el 43,64% de las chicas, frente a un 5,64% de los chicos, vemos la enorme diferencia.

Y al igual nos ocurre si comparamos en el otro extremo, el valor de respuesta de mínimo agrado, donde los chicos lo seleccionan con un 58,36% frente a un 10,44% de las chicas.

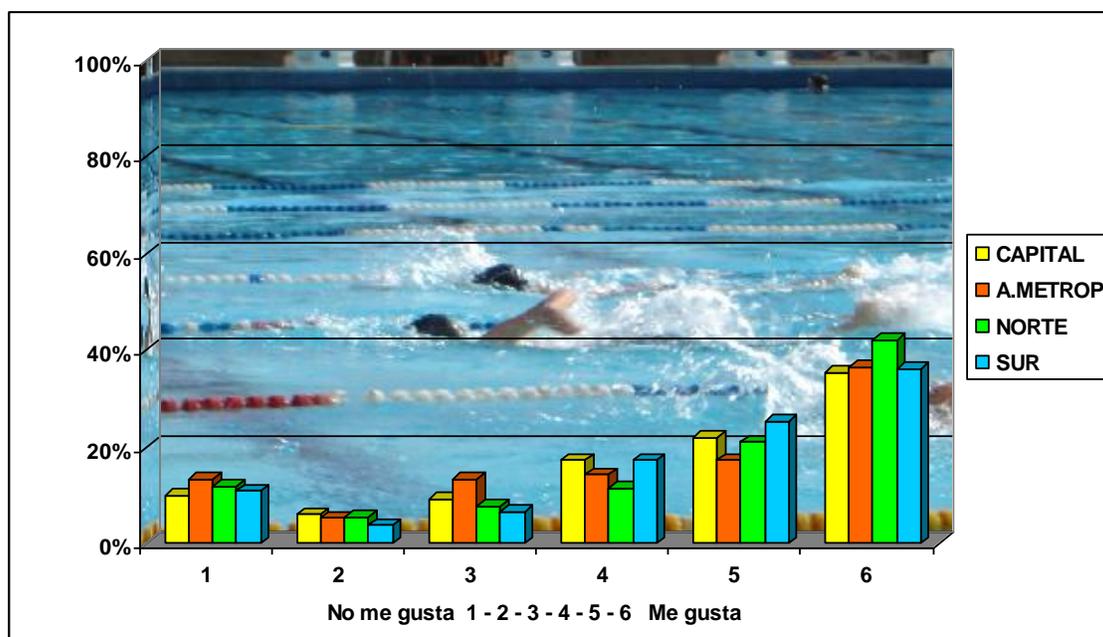
En los gráficos se muestra que los porcentajes de respuesta más altos, para el grupo de las chicas se encuentran entre los valores de respuesta 4, 5 y 6; sin embargo, en el grupo de los chicos, la frecuencia mayor de respuesta se centra en los valores de respuesta 1, 2 y 3, además con grandes diferencias.

Corroboramos con ello lo comentado en el ítem anterior sobre la preferencia del grupo femenino sobre deportes individuales tales como las gimnasias, frente a los colectivos como el fútbol, baloncesto o balonmano, en el grupo de los chicos, (ítem 28, 29 y 32).

III.- Ítem 35: Natación

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	26	10.00%	43	13.31%	26	11.93%	31	10.88%	126	11.60%
2	16	6.15%	17	5.26%	12	5.50%	11	3.86%	56	5.16%
3	24	9.23%	43	13.31%	17	7.80%	19	6.67%	103	9.48%
4	45	17.31%	46	14.24%	25	11.47%	49	17.19%	165	15.19%
5	57	21.92%	56	17.34%	46	21.10%	72	25.26%	231	21.27%
Máx 6	92	35.38%	118	36.53%	92	42.20%	103	36.14%	405	37.29%
TOTAL	260	100%	323	100%	218	100%	285	100%	1086	100%

Tabla y gráfico: 35
"Natación"



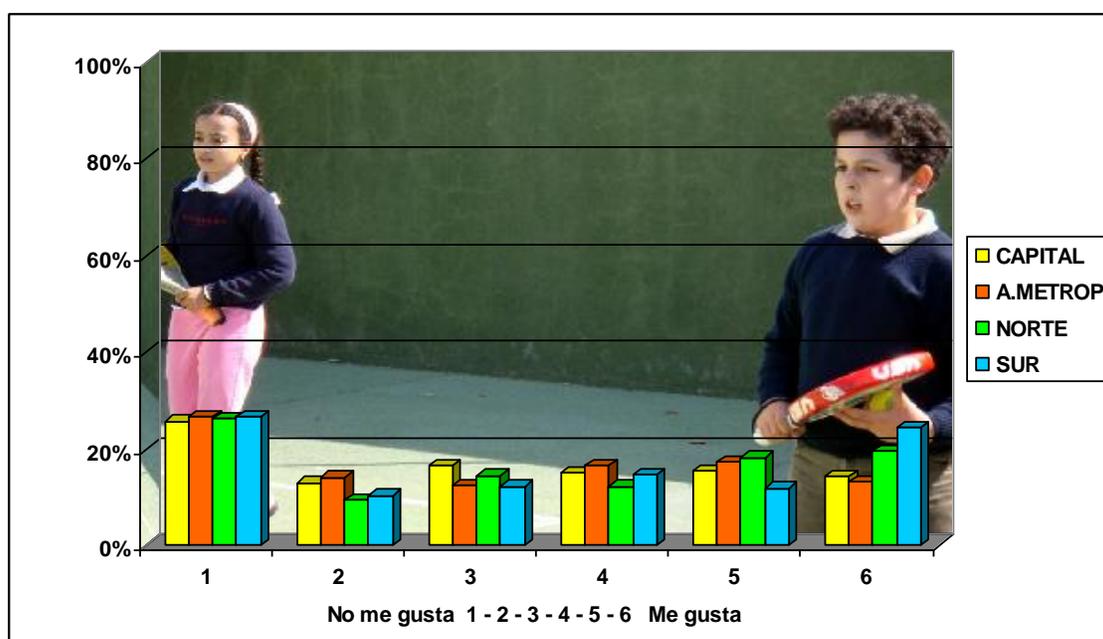
Para el deporte individual de natación, podemos ver que hay un aumento progresivo de respuestas del valor no me gusta al valor me gusta mucho, ocurriendo al contrario de otros deportes individuales, tales como el atletismo (ítem 26) o en las gimnasias (ítem 33 y 34).

Podemos observar que en la Zona Capital, Metropolitana y Sur, los porcentajes son similares dentro de este valor 6, 35,38%, 36,53% y 36,14% respectivamente. Y en la Zona Norte es mayor, mostrando un porcentaje del 42,20%. Vemos como la zona más alejada del mar no es influyente con respecto al gusto por este deporte de agua.

III.- Ítem 36: Paddle

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	65	25.69%	85	26.56%	56	26.17%	74	26.52%	280	26.27%
2	33	13.04%	45	14.06%	20	9.35%	29	10.39%	127	11.91%
3	42	16.60%	40	12.50%	31	14.49%	34	12.19%	147	13.79%
4	38	15.02%	53	16.56%	26	12.15%	41	14.70%	158	14.82%
5	39	15.42%	55	17.19%	39	18.22%	33	11.83%	166	15.57%
Máx 6	36	14.23%	42	13.13%	42	19.63%	68	24.37%	188	17.64%
TOTAL	253	100%	320	100%	214	100%	279	100%	1066	100%

Tabla y gráfico: 36
"Paddle"

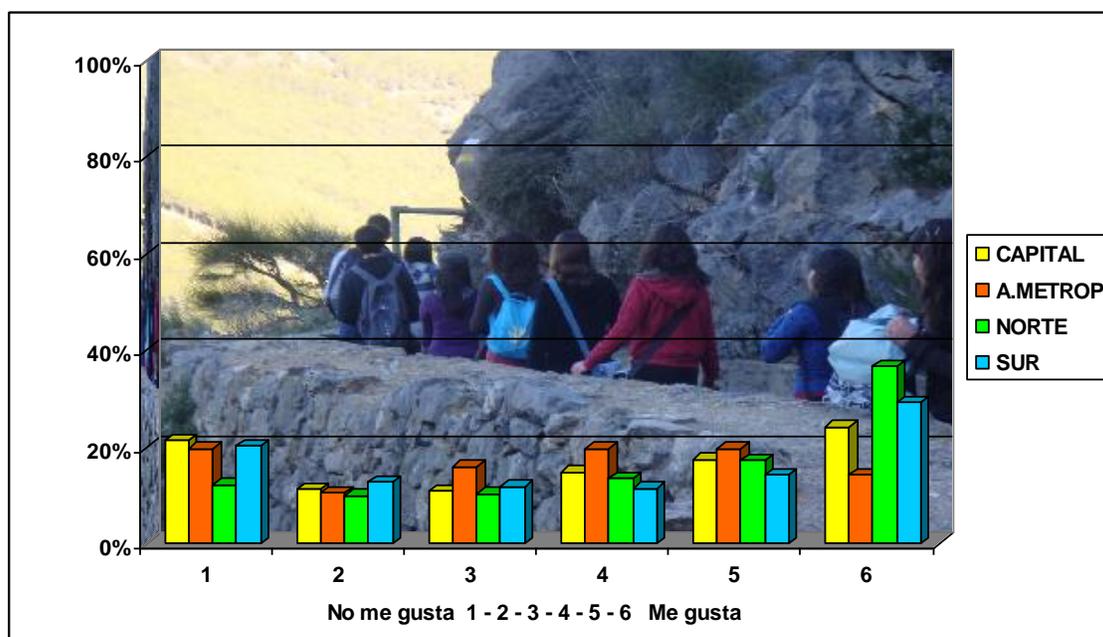


Las respuestas obtenidas en este ítem, sobre la preferencia de este deporte de raqueta, el paddle, están muy distribuidas entre las opciones ofertadas. La opción más seleccionada es "no me gusta", dónde en torno a uno de cada cuatro alumnos/as lo tiene muy claro, no le gusta (26,23%). Le siguen las opciones centrales con un 11,71% "me gusta muy poco", 13,94% "me gusta un poco", 14,60% "me gusta algo" y 15,66% "me gusta bastante". Destacar dentro de la opción "me gusta mucho" el porcentaje de la Zona Sur como el más alto, estando en un 24,37%.

III.- Ítem 37: Senderismo, montañismo

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	55	21.40%	63	19.69%	27	12.22%	57	20.36%	202	18.74%
2	29	11.28%	34	10.63%	22	9.95%	36	12.86%	121	11.22%
3	28	10.89%	51	15.94%	23	10.41%	33	11.79%	135	12.52%
4	38	14.79%	63	19.69%	30	13.57%	32	11.43%	163	15.12%
5	45	17.51%	63	19.69%	38	17.19%	40	14.29%	186	17.25%
Máx 6	62	24.12%	46	14.38%	81	36.65%	82	29.29%	271	25.14%
TOTAL	257	100%	320	100%	221	100%	280	100%	1078	100%

Tabla y gráfico: 37
“Senderismo, montañismo”
 (Test Chi-cuadrado zonas y género: 0,000)



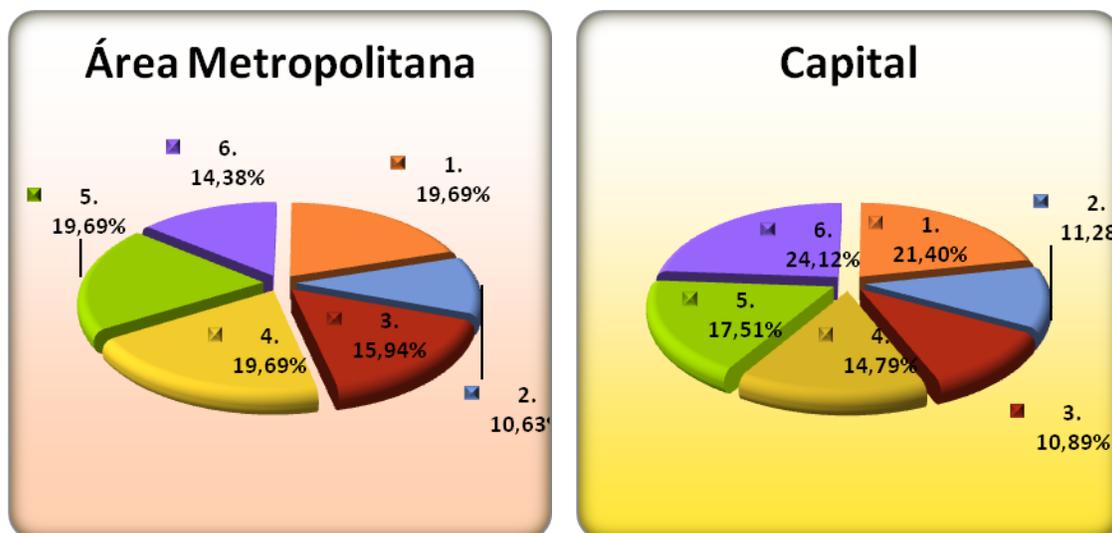
Para este ítem sobre actividades en la naturaleza, tales como senderismo o montañismo, podemos decir que no es una de las actividades que, de entrada, prefieran los alumnos/as pues el porcentaje más alto de máximo acuerdo se encuentra en el 36,65%, existiendo una gran diferencia entre las 4 zonas de estudio. Así este porcentaje más alto que hemos comentado se refiere a la Zona Norte, quizás por la cercanía al medio natural y por tanto, facilidad de uso del mismo. La Zona Sur, que también tendría facilidad en cuanto al disfrute del medio natural, pero con otro tipo de actividades, le sigue con un 29,29%, y tras él las Zonas Capital con un 24,12% y Metropolitana teniendo el porcentaje más bajo, situándose en un 14,38%.

Los porcentajes que hacen referencia al mínimo grado de acuerdo o agrado hacia estos deportes, los consideramos elevados, donde exceptuando a la Zona Norte, se encuentran por encima del 19-20%. Y quizás esto se pueda deber, como comprobamos en los ítems 20 y 21, a la baja frecuencia de práctica en los centros docentes, ya que si este tipo de modalidades las practicásemos más, a los niños/as por seguro les encantaría, además de la enorme cantidad de aprendizajes y contenidos que nos ofrece este medio didáctico tan peculiar. En este sentido citar la tesis del doctor Ibáñez (2008)²⁰ donde en unas de las conclusiones obtenidas comenta que “*las actividades relativas a la educación ambiental que se llevan a cabo en los centros de educación secundaria son escasas y altamente insuficientes*”; además de, “*las motivaciones principales por las realizan estas actividades son: porque se divierten, porque se lo pasan bien con los compañeros y compañeras, por disfrutar de los árboles, la naturaleza, entre otras*”.

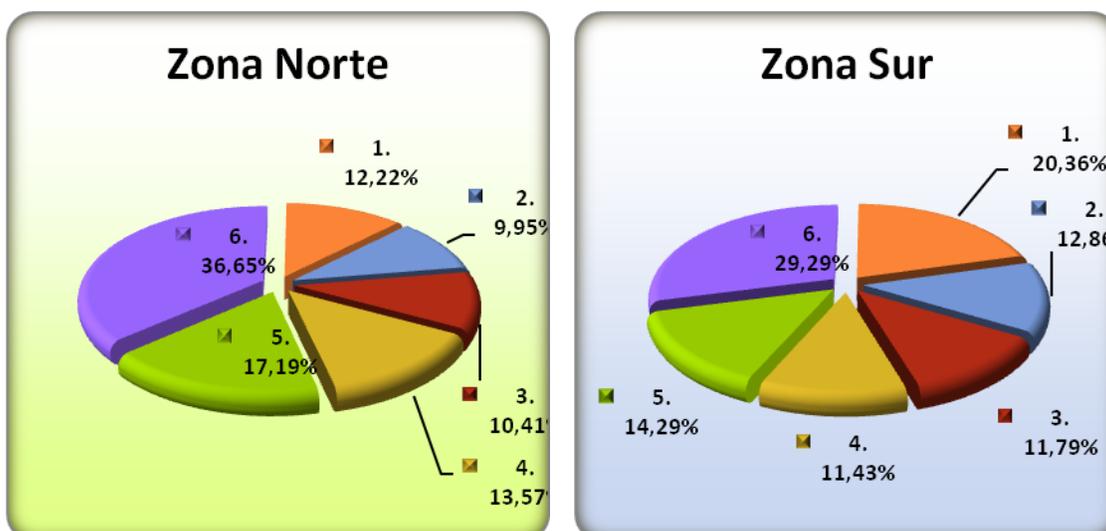
En los siguientes gráficos vamos a mostrar la diferencia que existe dentro de nuestra muestra, pues al realizar el análisis comparativo, hemos obtenido un valor del Chi-cuadrado de 0,000. Concretamente en cuanto a zonas (como se ha comentado anteriormente) y con respecto al género.

Análisis comparativo por zonas y género del ítem 37:

- Por zonas:

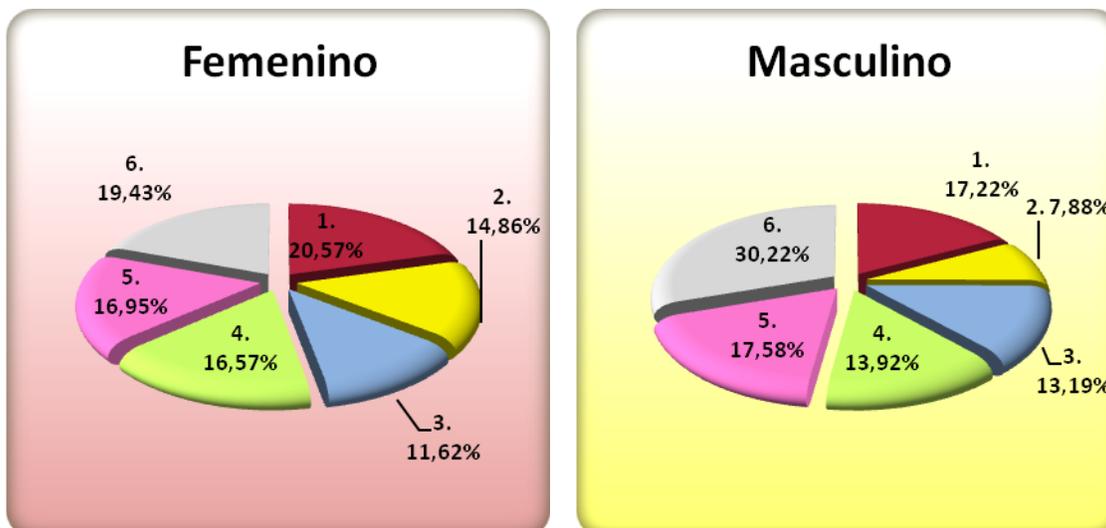


²⁰ Ibáñez García, J. (2008). *Evolución de los contenidos medioambientales en los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca de Andujar, Jaén*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.



La Zona Norte es la que tiene una mayor preferencia o gusto por este tipo de actividades, siendo las Zonas Capital y Metropolitana las que menos muestran esa motivación.

- Por género:



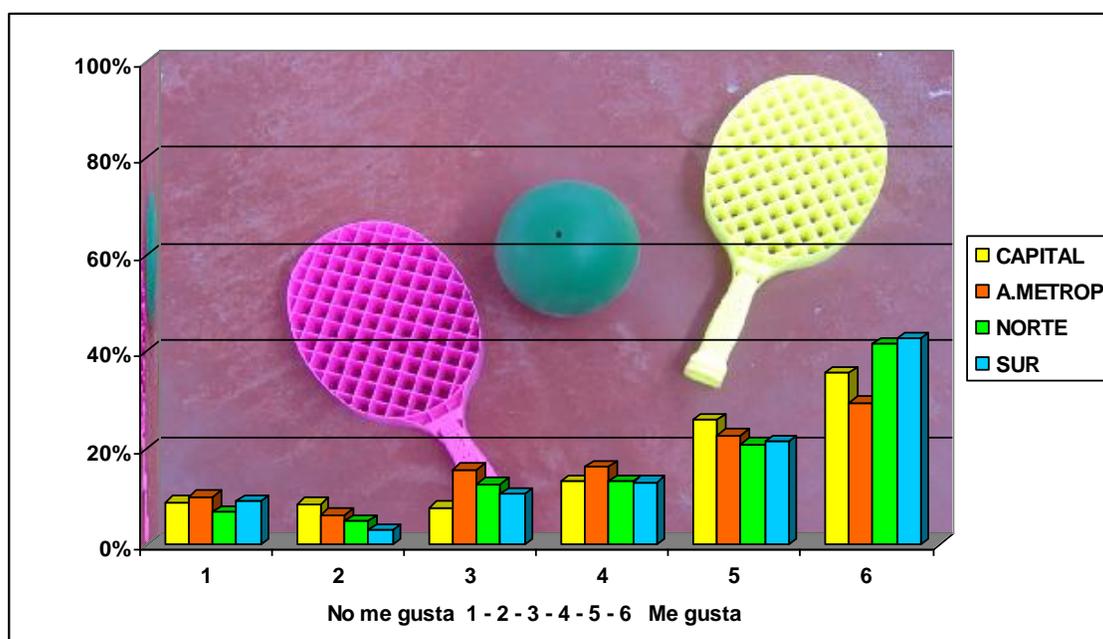
Con respecto a la diferencia por género, podemos ver que el grupo de los chicos prefiere este tipo de actividades al grupo de las chicas, así el porcentaje de respuestas del valor 6 "me gusta mucho" es de 30,22% para ellos y de 19,43% para ellas.

Aunque podemos decir que si contamos la frecuencia de respuestas de los valores de máximo acuerdo, 4, 5 y 6, ambas muestras se igualan, por tanto, podemos decir que a ambos grupos este tipo de actividades, aunque no de las que más, les gusta o motiva.

III. Ítem 38: Tenis

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	23	8.91%	32	9.94%	15	6.79%	26	9.12%	96	8.84%
2	22	8.53%	20	6.21%	11	4.98%	9	3.16%	62	5.71%
3	20	7.75%	50	15.53%	28	12.67%	30	10.53%	128	11.79%
4	34	13.18%	52	16.15%	29	13.12%	37	12.98%	152	14.00%
5	67	25.97%	73	22.67%	46	20.81%	61	21.40%	247	22.74%
Máx 6	92	35.66%	95	29.50%	92	41.63%	122	42.81%	401	36.92%
TOTAL	258	100%	322	100%	221	100%	285	100%	1086	100%

Tabla y gráfico: 38
“Tenis”



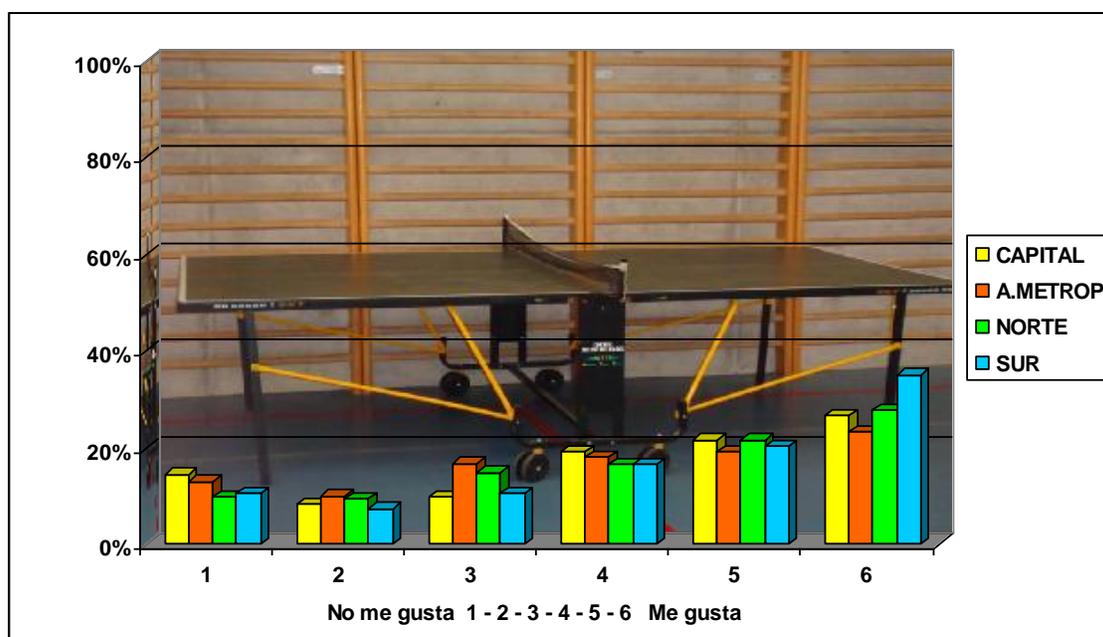
En el análisis descriptivo de este ítem podemos ver como hay un porcentaje alto de respuestas centradas en la opción 6, y como va decreciendo hasta un porcentaje bajo en la opción 1 de mínima elección o gusto por dicho deporte.

Destacar los valores tan bajos del valor 1 “no me gusta” entre un 6 y un 9% y los del valor 6 “me gusta mucho” siendo un 41% y 42% para las Zonas Norte y Sur respectivamente, un 35,66% para la Capital y un valor un poco más bajo para la Zona Metropolitana, un 29,50%.

III.- Ítem 39: Tenis de mesa

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	37	14.51%	42	13.00%	22	9.87%	30	10.49%	131	12.05%
2	21	8.24%	32	9.91%	21	9.42%	21	7.34%	95	8.74%
3	25	9.80%	54	16.72%	33	14.80%	30	10.49%	142	13.06%
4	49	19.22%	58	17.96%	37	16.59%	47	16.43%	191	17.57%
5	55	21.57%	62	19.20%	48	21.52%	58	20.28%	223	20.52%
Máx 6	68	26.67%	75	23.22%	62	27.80%	100	34.97%	305	28.06%
TOTAL	255	100%	323	100%	223	100%	286	100%	1087	100%

Tabla y gráfico: 39
“Tenis de mesa”



Al igual que ocurre con el tenis, el tenis de mesa tiene un alto porcentaje de respuestas en los grados 4, 5 y 6, destacándose un poco más la Zona Sur con un 34,97% en el valor “*me gusta mucho*”.

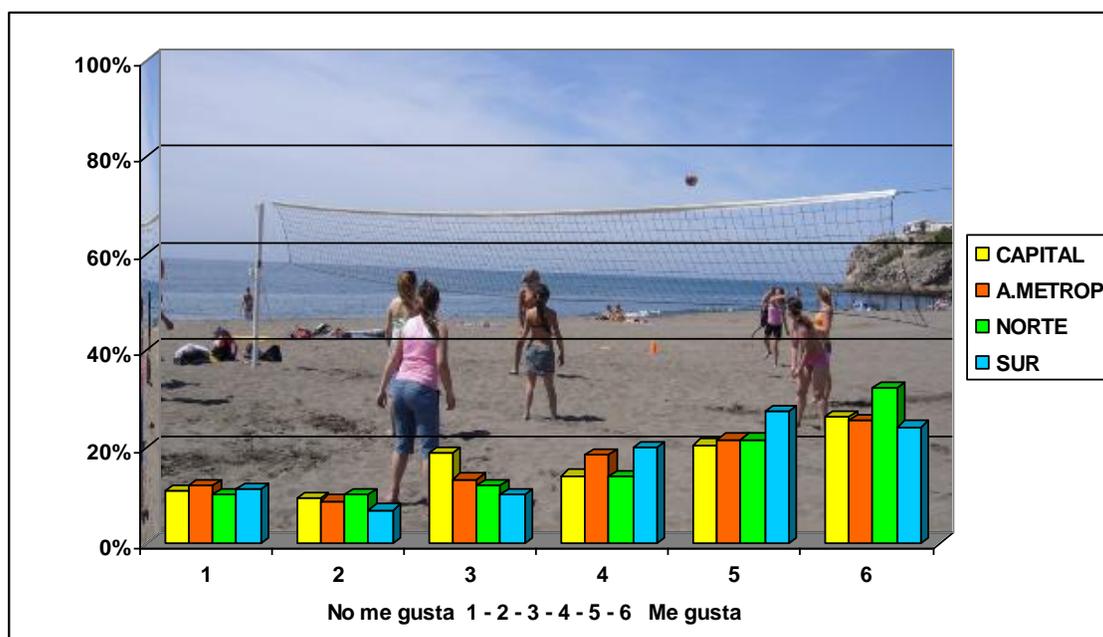
Pero además de destacar estos porcentajes altos que tienden al máximo agrado por este deporte, por encima del 25% total para toda la muestra, destacar a su vez, el número de cuestionarios que seleccionan la respuesta 1, estando muy por encima del valor que obtiene el otro deporte de raqueta encuestado, estando éstos entre un 10% y un 15%.

III.- Ítem 40: Voleibol

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	28	10.98%	38	12.10%	22	10.14%	32	11.23%	120	11.20%
2	24	9.41%	28	8.92%	22	10.14%	20	7.02%	94	8.78%
3	48	18.82%	42	13.38%	26	11.98%	29	10.18%	145	13.54%
4	36	14.12%	58	18.47%	30	13.82%	57	20.00%	181	16.90%
5	52	20.39%	68	21.66%	47	21.66%	78	27.37%	245	22.88%
Máx 6	67	26.27%	80	25.48%	70	32.26%	69	24.21%	286	26.70%
TOTAL	255	100%	314	100%	217	100%	285	100%	1071	100%

Tabla y gráfico: 40
“Voleibol”

(Test Chi-cuadrado por género: 0,000)

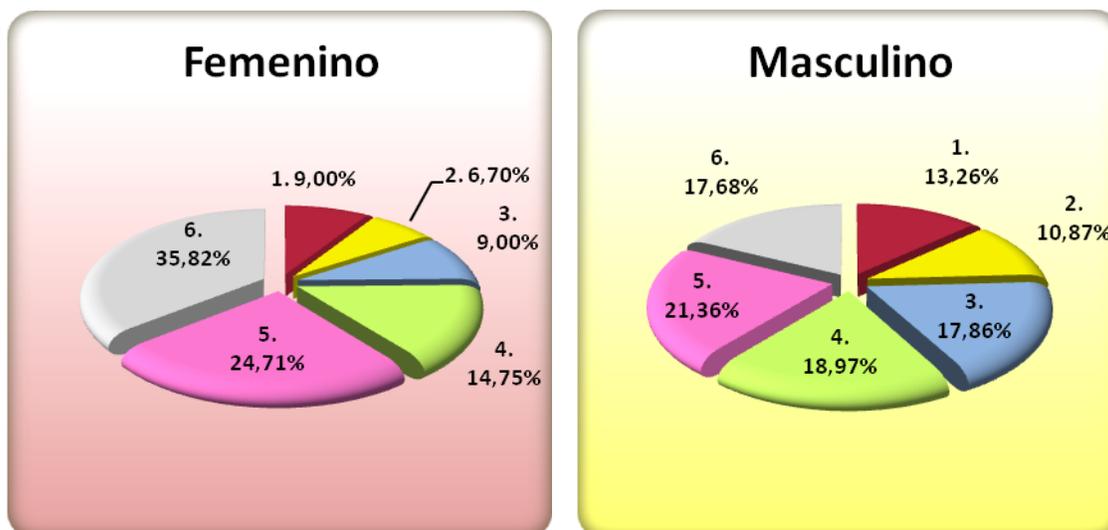


Para este deporte colectivo, podemos ver como la mayoría de la muestra ha seleccionado la opción de respuesta 6 “me gusta mucho”. Y de entre las respuestas más elegidas, con un porcentaje mayor, se encuentran los valores 4, 5 y 6, con un 16,90%, 22,88% y 26,70% respectivamente. No existiendo grandes diferencias significativas entre las zonas de nuestra investigación.

Por tanto, podemos destacar este deporte colectivo tradicional, y que además con bastante frecuencia forma parte de las programaciones de educación física, como uno de los que les suele gustar a los alumnos y alumnas.

Veamos a continuación en los siguientes gráficos, las diferencias en cuanto al género que hemos encontrado en este ítem, tal y como nos marca el valor del Chi-cuadrado para el voleibol de 0,000.

Análisis comparativo por género del ítem 40:



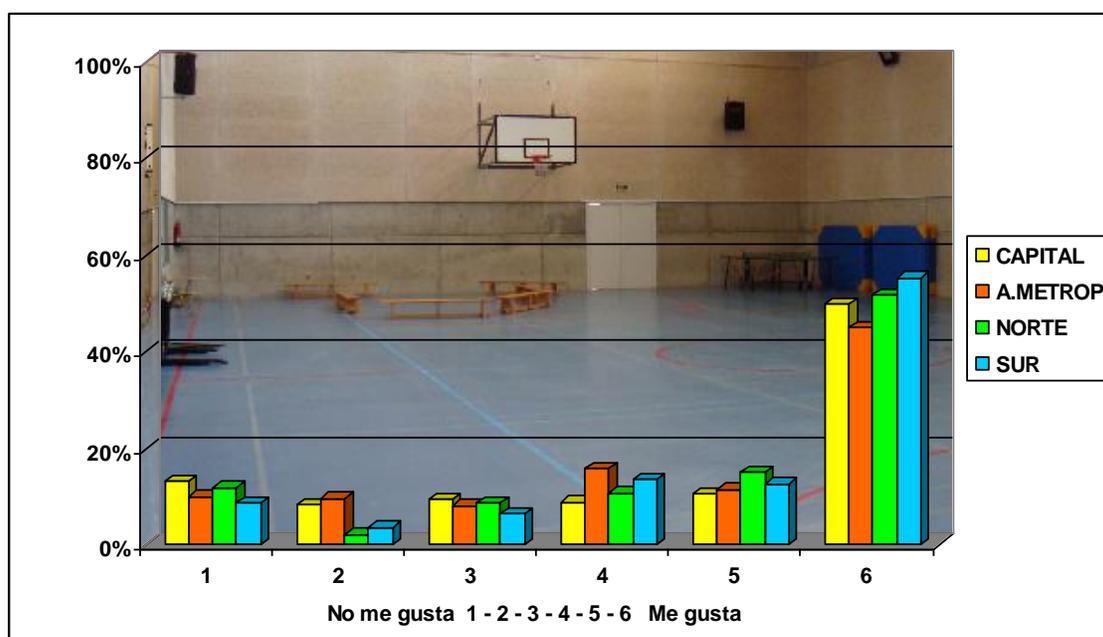
En este caso, obtenemos valores más altos en el caso de las chicas y respuestas que se inclinan hacia el máximo agrado, como es el caso del valor 6 “*me gusta mucho*” y del valor 5 “*me gusta bastante*”, donde los porcentajes de las chicas son: 35,82% y 24,71% respectivamente, y los de la muestra masculina: 17,68% y 21,36%.

Como comprobamos en los resultados, es el grupo de las chicas el que obtiene datos más elevados y por tanto, muestra mayor gusto o preferencia por este deporte colectivo. Caso contrario a lo alcanzado en otros deportes colectivos como el fútbol, baloncesto o balonmano.

III.- Ítem 41: Otro

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	24	13.26%	21	10.05%	22	11.83%	19	8.60%	86	10.79%
2	15	8.29%	20	9.57%	4	2.15%	8	3.62%	47	5.90%
3	17	9.39%	17	8.13%	16	8.60%	14	6.33%	64	8.03%
4	16	8.84%	33	15.79%	20	10.75%	30	13.57%	99	12.42%
5	19	10.50%	24	11.48%	28	15.05%	28	12.67%	99	12.42%
Máx 6	90	49.72%	94	44.98%	96	51.61%	122	55.20%	402	50.44%
TOTAL	181	100%	209	100%	186	100%	221	100%	797	100%

Tabla y gráfico: 41
“Otro”



Con respecto a la posibilidad de seleccionar este apartado de “otro”, como otro contenido diferente a los ya expuestos, se puede observar una clara tendencia al máximo acuerdo de entre las respuestas realizadas hacia la respuesta 6, pero destacar que sólo han contestado este ítem 797 alumnos/as de nuestra muestra.

Resumen de la elección de deportes para toda la muestra:

A continuación vamos a ver, de una forma conjunta, en base a los tres principales bloques deportivos (deportes colectivos, deportes individuales y deportes de adversario) los gustos de los alumnos y alumnas encuestados.

Si bien, comentar previamente que por el análisis descriptivo realizado, los deportes que más gustan a nuestros alumnos/as son los deportes colectivos, seguidos de los de adversario, estando en último lugar los deportes individuales. Y en concreto decir que son:

Deportes colectivos:

- Fútbol.
- Voleibol.
- Baloncesto.

Deportes de adversario:

- Tenis.
- Tenis de mesa.

Deportes individuales:

- Atletismo.
- Natación.
- Ciclismo.

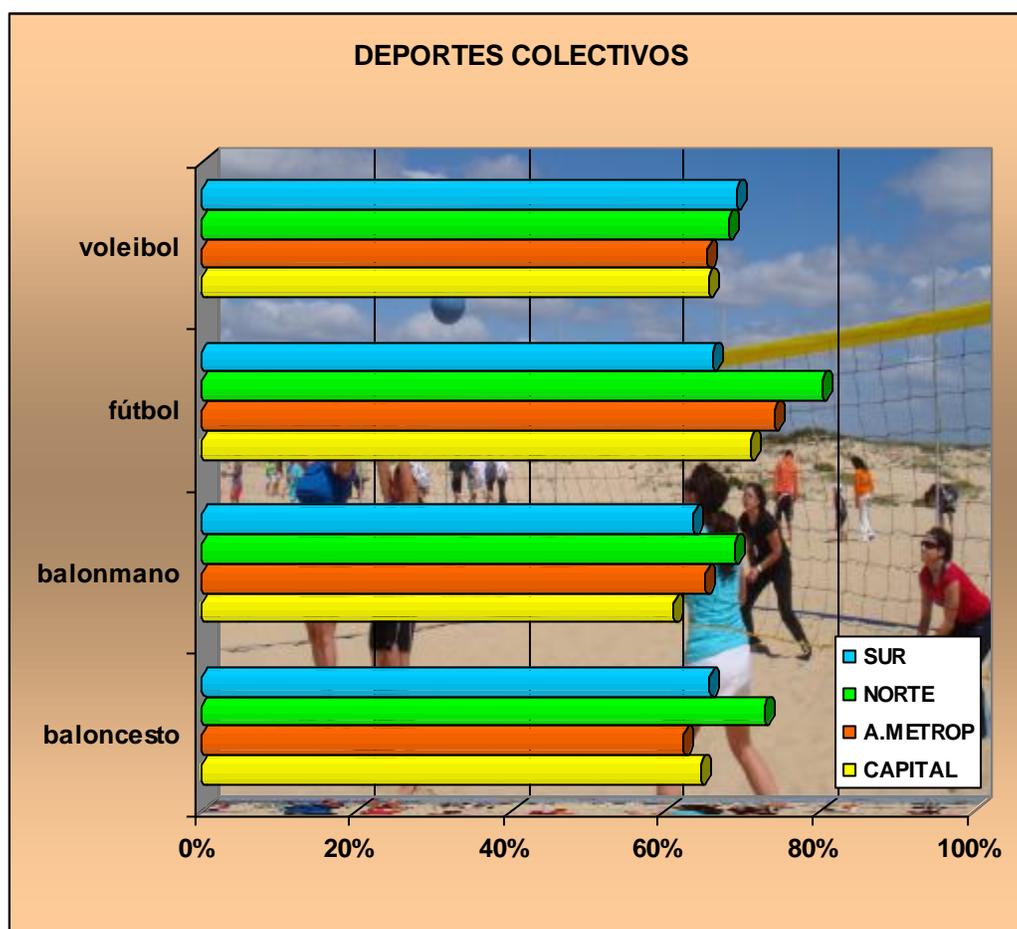
Coincidiendo con la preferencia deportiva de nuestra muestra, comentar la investigación de Mollá Serrano (2007)²¹ donde en una muestra similar, alumnos/as de 4º de ESO, entre 15 y 18 años, se les pregunta sobre la práctica de deportes, y por tanto el gusto por los mismo, obtienen que los deportes más practicados son: fútbol, natación y ciclismo (en el caso de los chicos), y atletismo, natación y ciclismo (en el caso de las chicas). Como datos coincidentes con los nuestros.

²¹ Mollá Serrano, M. (2007). La influencia de las actividades Extraescolares en los Hábitos deportivos de los Escolares. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 7 (27) pp. 241252. Disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/revista27/artinfluencia41f.htm>

Deportes Colectivos:

	BALONCESTO	BALONMANO	FÚTBOL	VOLEIBOL
CAPITAL	64.43%	60.98%	70.88%	65.52%
A. METROP	62.35%	65.07%	74.07%	65.43%
NORTE	72.74%	68.89%	80.22%	68.07%
SUR	65.62%	63.53%	66.03%	69.16%

**Tabla y gráfico:
"Deportes colectivos"**



Como podemos ver del análisis descriptivo, el deporte más elegido por la mayoría de la muestra es el fútbol, destacándose en la Zona Norte con un 80,22%. En la Zona Sur, donde tiene el porcentaje más bajo, 66,03% decir que no es el deporte más elegido, estando los cuatro deportes colectivos casi por igual, entre un 63 y un 69%.

Seguidos del fútbol tendríamos voleibol y baloncesto y en tercer lugar el balonmano, pero con muy poca diferencia entre ellos.

Apreciamos que, los porcentajes que muestran el gusto por estos deportes, se encuentran entre un 60% y un 80%, por tanto podemos decir que los deportes colectivos son del agrado de nuestra muestra.

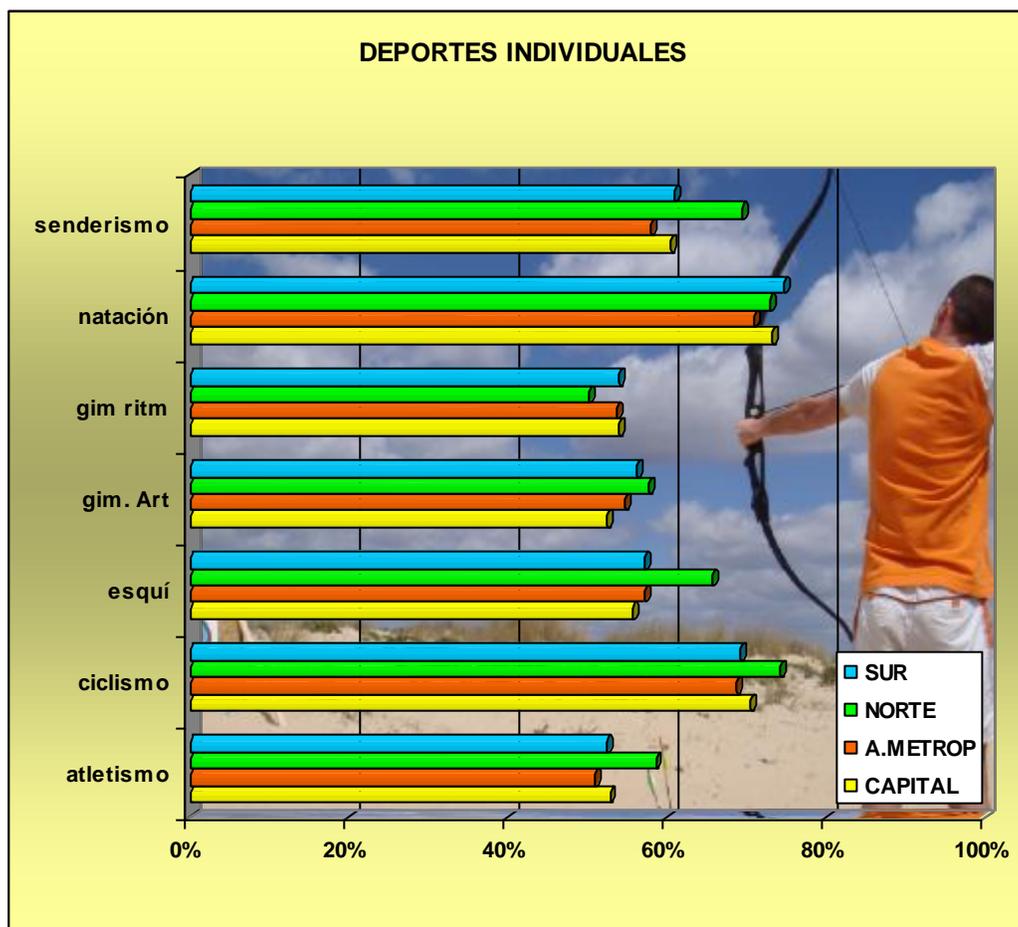
Tal y como muestra el trabajo de Moral y Cols (2008)²², los deportes colectivos e individuales, son los preferidos por los escolares. En esta investigación, en el caso de los chicos, obtuvieron claramente una mayor preferencia por los deportes colectivos, siendo la tendencia hacia los individuales para el caso de las chicas. En nuestra investigación, obtenemos datos significativos en cuanto a la diferencia por género, corroborando así lo obtenido por Moral y cols (2008)¹⁵ en algunos de los ítems concretos de deportes, como por ejemplo el ítem 32, sobre el fútbol, donde obtenemos que para el caso de los chicos se tiende a una alta preferencia, siendo a la inversa en el caso de las chicas.

Deportes Individuales:

	ATLETISMO	CICLISMO	ESQUÍ	GIMNASIA ARTÍSTICA
CAPITAL	52.75%	70.43%	55.62%	52.43%
A.METROP	50.87%	68.67%	57.05%	54.63%
NORTE	58.52%	74.22%	65.56%	57.70%
SUR	52.32%	69.22%	57.03%	56.16%
	GIMNASIA RÍTMICA	NATACIÓN	SENDERISMO	
CAPITAL	53.96%	73.24%	60.41%	
A.METROP	53.60%	70.88%	57.97%	
NORTE	50.07%	72.81%	69.33%	
SUR	53.89%	74.56%	60.86%	

²² Moral, JE. y cols (2008). Los hábitos deportivos de los escolares en el recreo y su influencia en el deporte extraescolar. *Revista digital de educación física y deporte*. Año 12, nº 118.

Tabla y gráfico:
“Deportes individuales”



En cuanto al análisis de los deportes individuales, podemos decir que la Zona Norte se destaca más por el gusto de deportes relacionados con el medio natural, entorno próximo a ellos, como son senderismo, natación ó esquí.

Las gimnasias para las cuatro zonas de estudios son las menos elegidas.

Y con respecto al resto de modalidades deportivas, decir que no hay diferencias significativas para el resto de zonas, Capital, Metropolitana y Sur, siendo el deporte preferido de las tres, la natación.

Respecto al gusto por estos deportes, comentar la investigación de Ruiz y García (2002)²³, que aunque su muestra tiene una mayor edad a la nuestra, podemos ver como los gustos son similares.

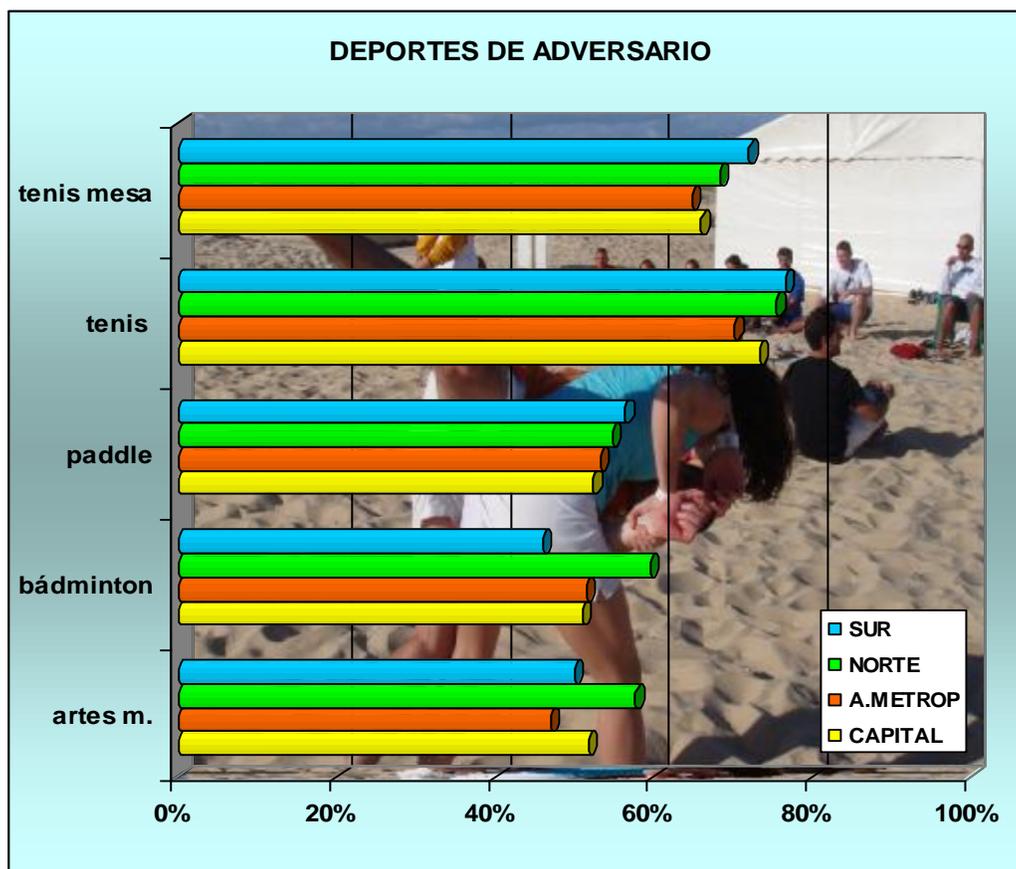
²³ Ruiz, F. y García, E. (2002). Práctica de actividades físico-deportivas de tiempo libre y motivos para realizarla. Estudio comparativo entre el alumnado de enseñanza secundaria postobligatoria y de segundo ciclo de la Universidad de Almería. *Revista digital educación física y deporte*. Año 8, nº 53.

En dicha investigación, sobre gustos y frecuencia de práctica, obtienen que los deportes más practicados son los colectivos y los individuales, destacándose más los segundos cuando la edad de los alumnos/as es mayor, es decir, a partir del segundo ciclo en las enseñanzas universitarias.

Deportes de Adversario:

	ARTES MARCIALES	BÁDMINTON	PADDLE	TENIS	TENIS MESA
CAPITAL	51.72%	50.96%	52.36%	73.44%	65.96%
A.METROP	46.91%	51.49%	53.19%	70.22%	64.81%
NORTE	57.70%	59.56%	54.81%	75.48%	68.37%
SUR	49.94%	46.05%	56.39%	76.60%	72.01%

Tabla y gráfico:
“Deportes de adversario”



Dentro de los deportes de adversario, podemos observar como para las cuatro zonas, hay 2 deportes que se destacan del resto, que son el tenis y el tenis de mesa. Y salvo el bádminton y las artes marciales que están un poco más elevadas en la Zona Norte que en el resto, y más bajos ambos en la Zona Sur, podemos decir que no existen grandes diferencias por las zonas en donde se encuentran los centros.

Respecto a las artes marciales, comentar el trabajo de Robles (2008)²⁴ sobre la escasa presencia de los deportes de lucha en las clases de educación física en la ESO. Dentro de las causas que comenta sobre el porqué de esta escasa presencia destacar, las instalaciones y el material del que se dispone, demanda e intereses del alumnado y escasez de propuestas didáctica en cuanto a la literatura se refiere.

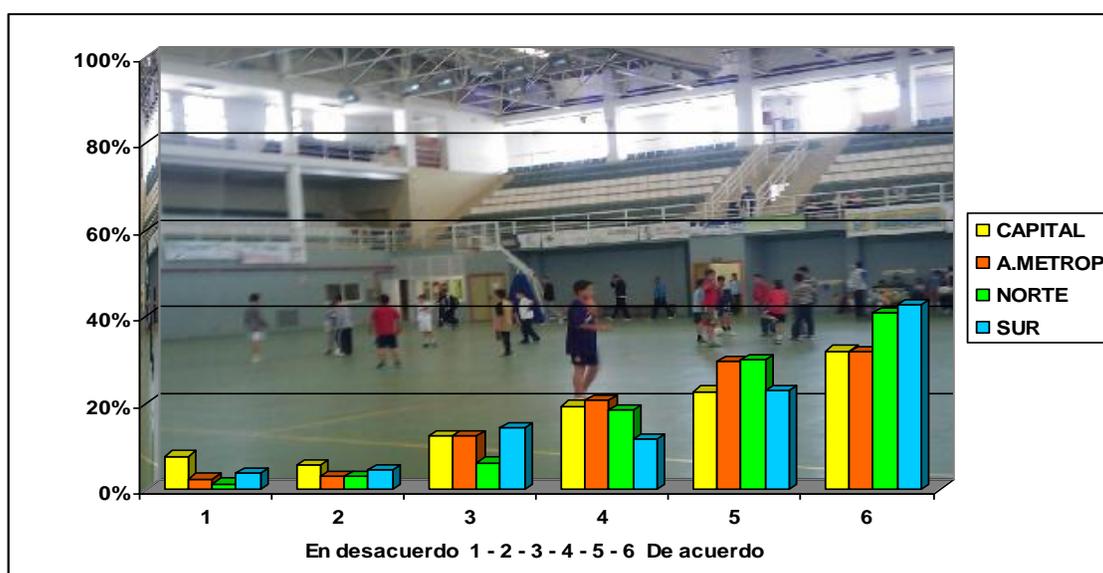
²⁴ Robles, J. (2008). Causa de la escasa presencia de los deportes de lucha con agarre en las clases de educación física en la ESO. Propuesta de aplicación. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. N° 14, pp 43-47.

CAMPO 5: Opinión del deporte que practicas en el Instituto

III.- Ítem 43: Dedicáis el tiempo suficiente por trimestre a practicar deportes

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	20	7.72%	8	2.49%	3	1.35%	11	3.86%	42	3.86%
2	15	5.79%	10	3.12%	7	3.14%	13	4.56%	45	4.14%
3	32	12.36%	40	12.46%	14	6.28%	41	14.39%	127	11.67%
4	50	19.31%	66	20.56%	41	18.39%	33	11.58%	190	17.46%
5	59	22.78%	95	29.60%	67	30.04%	65	22.81%	286	26.29%
Máx 6	83	32.05%	102	31.78%	91	40.81%	122	42.81%	398	36.58%
TOTAL	259	100%	321	100%	223	100%	285	100%	1088	100%

Tabla y gráfico: 43
“Dedicáis el tiempo suficiente por trimestre a practicar deportes”
 (Test Chi-cuadrado por zonas: 0,000)



La organización de los contenidos de un aula de educación física no depende en cierta medida del alumnado, sino mas bien de cómo el profesor elija o priorice los contenidos y los distribuya durante el trimestre, tal y como opinan Salinas y Viciano (2006)²⁵ en su artículo “La planificación de los bloques de contenidos de la Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria”. En este artículo muestran diversos aspectos referentes a la planificación de los bloques de contenidos de la Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO),

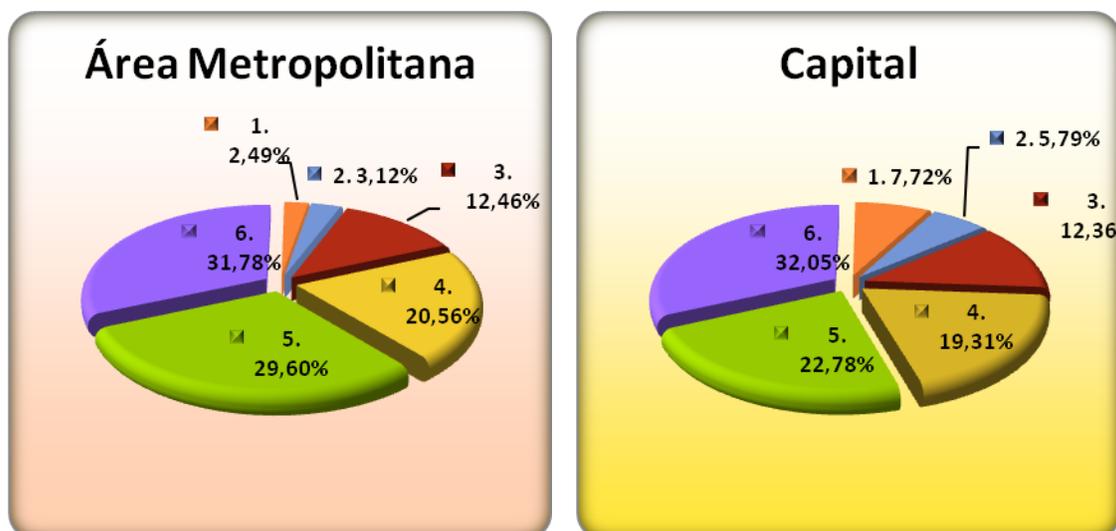
²⁵ Salinas Martínez, F. y Viciano Ramírez, J. (2006) “La planificación de los bloques de contenidos de la Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria” *Revista Ciencia y deporte*, Nº. 3.

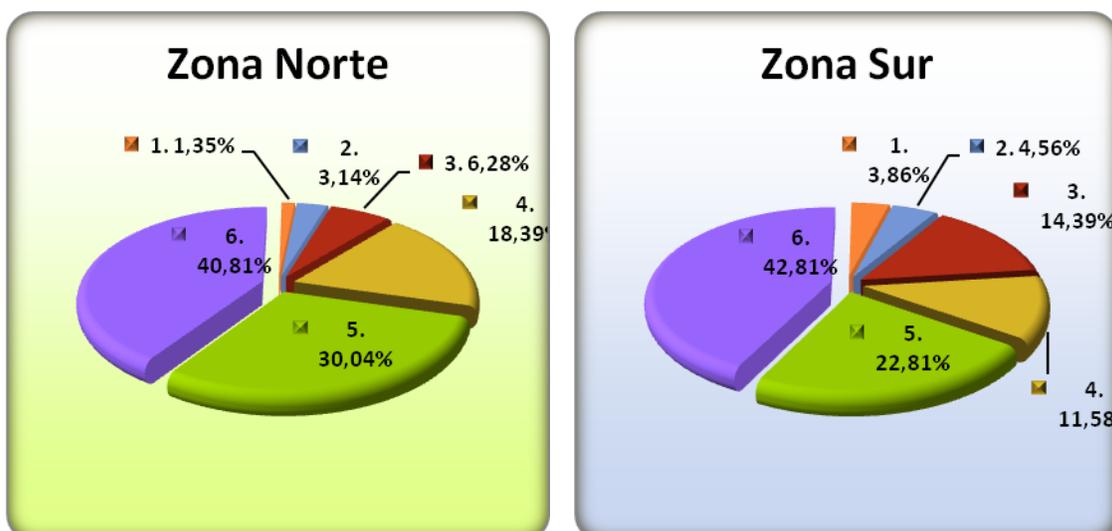
así como las preferencias mostradas por los profesores en formación inicial a la hora de elaborar y diseñar la planificación de los bloques de contenidos de la ESO. Al mismo tiempo analizan los principales factores que repercuten en el hecho de que muestren preferencia hacia unos u otros bloques.

Aún sabiendo que la distribución de contenidos depende en gran medida del profesorado, queremos conocer cual es la percepción del alumnado en lo que se refiere al contenido de deporte durante el trimestre. Ellos comentaron lo siguiente: los que más consideraron que tenían suficiente deporte fueron los alumnos/as de la Zona Sur en un 42,81%, lo que quiere decir que son los que según ellos dedican mas tiempo al deporte por trimestre, le sigue la Zona Norte con un 40,81% y luego de forma muy igualada la Capital y el Área Metropolitana con un 31,78% y 32,05%. En general diremos que menos de la mitad del alumnado considera que se dedica tiempo suficiente durante el trimestre al deporte. Por otra parte el alumnado que se considera en total desacuerdo, es decir que piensa que no se dedica tiempo suficiente durante el trimestre es muy bajo en todos los territorios, entre un 7,77% en la ciudad a un 1,35% de la Zona Norte, de aquí también se puede apreciar que el alumnado de la ciudad dedica menos tiempo que los de la Zona Norte. El grueso del alumnado se encuentran en los índices más altos, en el cual consideran suficiente el tiempo que dedican durante el trimestre al deporte.

En los siguientes gráficos podemos comprobar que la muestra presenta diferencias estadísticas significativas con respecto a este ítem. El análisis comparativo tanto por zonas, el valor del Chi-cuadrado es de 0,000.

Análisis comparativo por zonas del ítem 43:





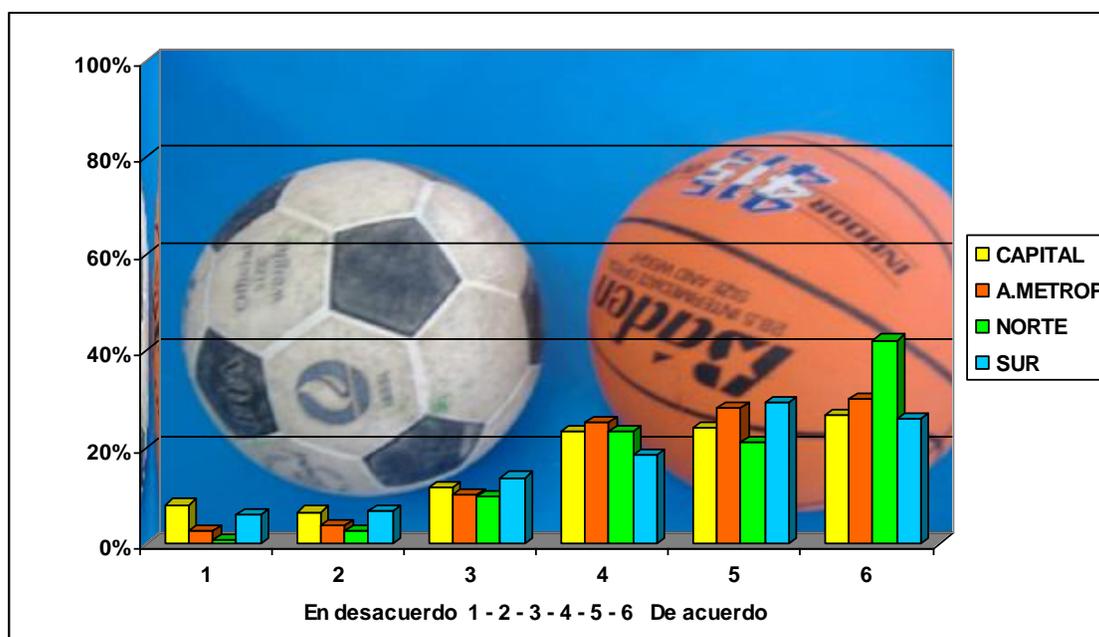
Como podemos observar en los gráficos, más del 50% de la muestra en las cuatro zonas está de acuerdo en el tiempo que se dedica por trimestre a practicar deportes (valores de respuesta 5 y 6), siendo en la Zona Sur en la que más tiempo se dedica, según un 42,81% de su muestra; seguida de la Norte, 40,81%, y con más diferencia las Áreas Capital y Metropolitana, con un 32,05% y un 31,78% respectivamente.

Y de la misma manera, obtenemos diferencias con respecto al valor 1, es decir, al desacuerdo respecto al tiempo que se dedica al deporte por trimestres, así en la Capital el porcentaje es más elevado que en resto, siendo un 7,72%, mientras que en las otras zonas los valores se encuentran por debajo del 3%.

III.- Ítem 44: Te gustan los deportes que aprendes en el Instituto

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	21	8.11%	9	2.79%	2	0.90%	17	6.01%	49	4.50%
2	17	6.56%	12	3.72%	6	2.69%	19	6.71%	54	4.96%
3	30	11.58%	33	10.22%	22	9.87%	39	13.78%	124	11.40%
4	60	23.17%	81	25.08%	52	23.32%	52	18.37%	245	22.52%
5	62	23.94%	91	28.17%	47	21.08%	83	29.33%	283	26.01%
Máx 6	69	26.64%	97	30.03%	94	42.15%	73	25.80%	333	30.61%
TOTAL	259	100%	323	100%	223	100%	283	100%	1088	100%

Tabla y gráfico: 44
“Te gustan los deportes que aprendes en el Instituto”



El alumnado al que más le gusta los deportes que les enseñan en el instituto son los procedentes de la Zona Norte con un 42,15%, les siguen los del Área Metropolitana con 30,03% y después la capital y la Zona Sur están muy igualadas en un 26,64% y un 25,80%. Como se puede comprobar en ninguna de las zonas, el alumnado está en total acuerdo con índice superior a la mitad del total, por lo que diremos que aunque los porcentajes más elevados se encuentran sobre la respuesta de conformidad, más de la mitad del alumnado no se encuentra completamente convencido de que le gusten por completo los deportes que enseñan en el instituto. Sí debemos destacar que por áreas los más conformes son los de la Zona Norte, siendo los menos los de la Zona Sur en el cual su mayor porcentaje se encuentra en la respuesta 5 y no en la 6.

Si observamos la gráfica se aprecia a simple vista que los porcentajes más elevados se encuentran entre los índices cuatro, cinco y seis, por lo que diremos que el alumnado se encuentra más en acuerdo que en desacuerdo, y también porque los porcentajes de desacuerdo son muy bajos, como se puede apreciar. En la zona donde hay un índice más alto de desacuerdo es en la Zona de la Capital 8,11% y donde menos 0,90% es la Zona Norte por lo que diremos que no existe un rechazo total a los deportes del instituto.

Nuestros resultados tienen porcentajes inferiores, pero concuerdan con los de Pérez, I. (2008)²⁶ en su artículo “Adolescencia, Deporte y Ocio. Análisis para la reflexión” en el cual considera *“que los adolescentes están interesados en la actividad física deportiva en un 46,6% en un nivel de mucho y en un nivel de bastante algo más de un 40%”*. A lo largo de su artículo también nos hace referencia a que *“el interés que manifiesta el adolescente no corresponde con el nivel de práctica que desarrollan habitualmente”* pues la opción que tuvo más porcentaje fue, me interesa pero no practico lo suficiente, situándose cerca de un 40%, *“aunque el alumnado está muy interesado en hacer deporte no practica el tiempo suficiente que les gustaría”* este último dato es muy interesante tenerlo en cuenta para futuros análisis posteriores.

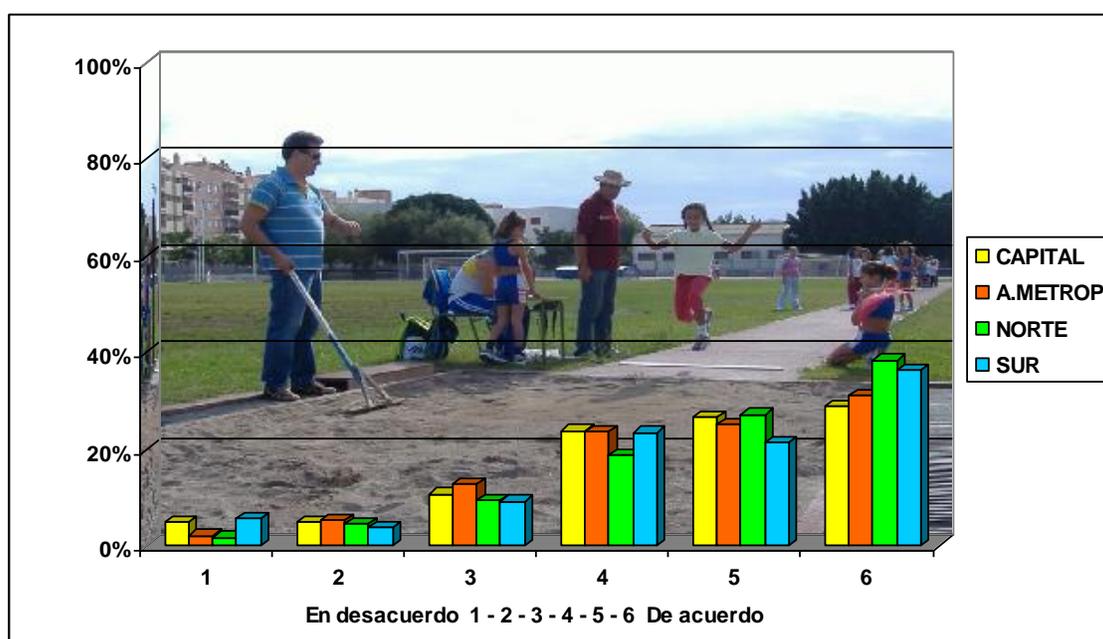
²⁶ Pérez López, I. J. (2008) “Adolescencia, Deporte y Ocio. Análisis para la reflexión” *Deporte y actividad física para todos*, nº 4, 2008, pp 131-144.

III.- Ítem 45: Te gusta que el deporte que practicas en el Instituto suponga aceptar reglas por parte de todos los jugadores/as

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	13	5.00%	7	2.17%	4	1.79%	16	5.69%	40	3.68%
2	13	5.00%	17	5.28%	10	4.46%	11	3.91%	51	4.69%
3	28	10.77%	41	12.73%	21	9.38%	26	9.25%	116	10.67%
4	62	23.85%	76	23.60%	42	18.75%	66	23.49%	246	22.63%
5	69	26.54%	81	25.16%	61	27.23%	60	21.35%	271	24.93%
Máx 6	75	28.85%	100	31.06%	86	38.39%	102	36.30%	363	33.39%
TOTAL	260	100%	322	100%	224	100%	281	100%	1087	100%

Tabla y gráfico: 45

“Te gusta que el deporte que practicas en el Instituto suponga aceptar reglas por parte de todos los jugadores/as”



En todas las zonas geográficas, a medida que aumenta el grado de acuerdo en relación a que te guste que el deporte practicado en el instituto suponga aceptar reglas por parte de todos los jugadores/as, los valores de los porcentajes son ascendentes. El mayor porcentaje corresponde a la Zona Norte en el que el máximo grado de acuerdo supera el 38%, seguida de la Zona Sur con un 36%, Área Metropolitana 31% y por último la Capital con un 28%.

En relación a este aspecto creemos interesante destacar que el artículo de Alemany Sánchez-Moscoso²⁷, incide en la importancia de que entrenadores, árbitros, padres, todos participamos en este proceso lúdico-educativo que es la participación de los más jóvenes en un equipo deportivo. Algunas recomendaciones prácticas sobre cómo actuar ante los más pequeños, ya que aprenden de sus referencias que somos nosotros los adultos, son por ejemplo:

- Respeto a las normas del equipo y las reglas del juego. Si no apoyamos al entrenador, o al árbitro, luego, como vamos en un futuro a exigir que respete las normas de la familia.
- Respeto a sus compañeros, a su entrenador. Nunca critiques al entrenador, al entrenador rival, al árbitro en presencia de los jugadores, son figuras de autoridad que el joven debe tener para su proceso de formación. Si tienes alguna cuestión que consultar al entrenador hazlo tranquilamente, en privado.
- El partido es la fiesta semanal del niño/a no se la estropeemos.
- Ganar es haberlo hecho lo mejor posible.

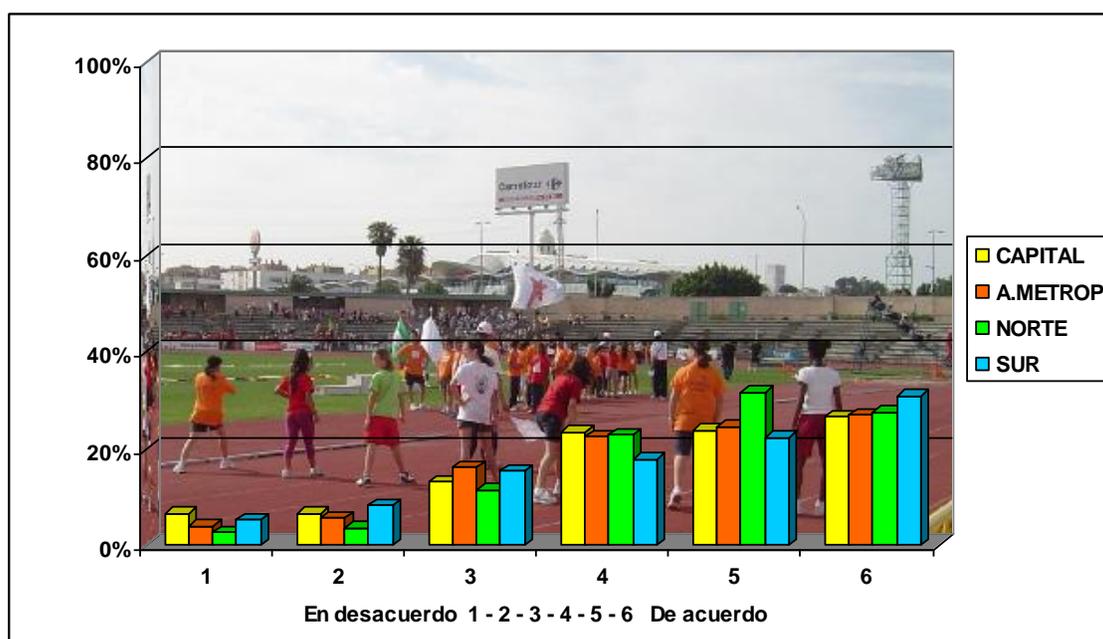
²⁷ Alemany Sánchez-Moscoso, V. (2003). Consejos prácticos para adultos en el deporte de jóvenes. *Cuadernos de baloncesto*. Disponible en: <http://www.jgbasket.com>. Consulta: 5 de mayo de 2009

III.- Ítem 46: Te gusta que las actividades deportivas que os proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	17	6.54%	13	4.05%	6	2.75%	15	5.23%	51	4.70%
2	17	6.54%	18	5.61%	8	3.67%	24	8.36%	67	6.17%
3	34	13.08%	52	16.20%	25	11.47%	44	15.33%	155	14.27%
4	61	23.46%	72	22.43%	50	22.94%	51	17.77%	234	21.55%
5	62	23.85%	79	24.61%	69	31.65%	64	22.30%	274	25.23%
Máx 6	69	26.54%	87	27.10%	60	27.52%	89	31.01%	305	28.08%
TOTAL	260	100%	321	100%	218	100%	287	100%	1086	100%

Tabla y gráfico: 46

“Te gusta que las actividades deportivas que os proponen los profesores/as de educación física tengan un carácter competitivo”
(Test Chi-cuadrado por género: 0,000)

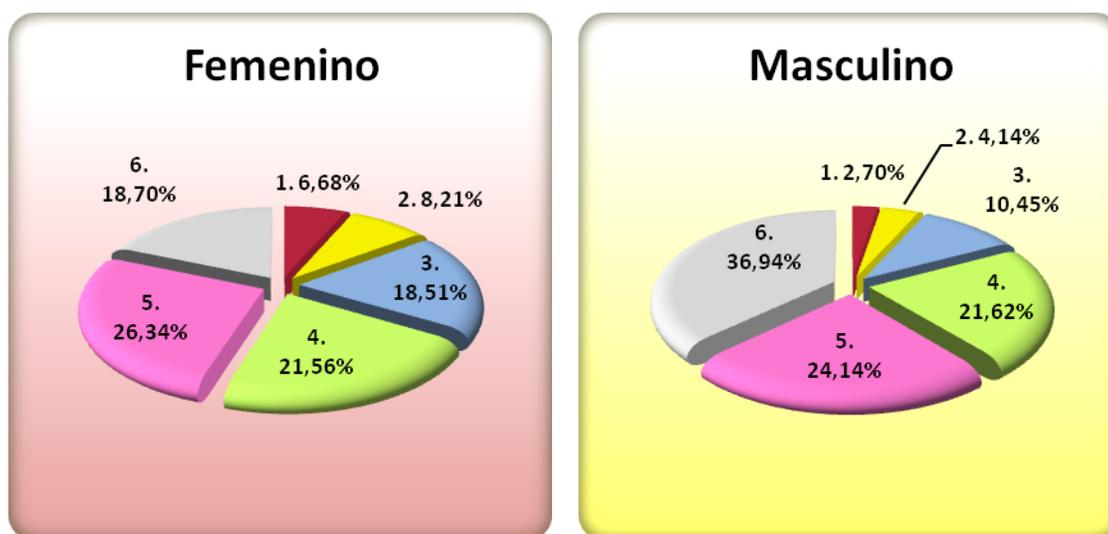


Al analizar la tabla y gráfico de este ítem relacionado con las actividades deportivas de carácter competitivo podemos observar como a medida que aumenta el grado de acuerdo aumenta también el porcentaje en las diferentes zonas geográficas. Destacar el Área Metropolitana que aumenta más del doble en las respuestas elegidas del 4 a 5 en cuanto al grado de acuerdo. La Zona Norte alcanza con casi la mitad de los encuestados el máximo grado de acuerdo, seguida de la Capital y Zona Sur con un 37% y por último el Área Metropolitana con un tercio del valor total.

Creemos importante destacar la opinión de Sansón Mizrahi²⁸, “*pues en el fondo somos fanáticos de nuestros seleccionados, del club favorito, de un atleta preferido. Nos gusta que ganen y muchas veces lo deseamos apasionadamente. Somos concientes que proyectamos en la competencia deportiva muchas cosas personales y aún sentimientos grupales o nacionales y, sin embargo, en el momento de la competencia se nos vuelan los papeles y ahí estamos vociferando nuestra preferencia a todo pulmón. Quien escribe es uno de esos fanáticos que también se desliza hacia esa pasión, esa casi locura, adulta o resabio lúdico infantil*”.

En los siguientes gráficos vamos a mostrar la diferencia que existe dentro de nuestra muestra, con respecto al género y a este ítem, pues al realizar el análisis comparativo, hemos obtenido un valor del Chi-cuadrado de 0,000.

Análisis comparativo por género del ítem 46:



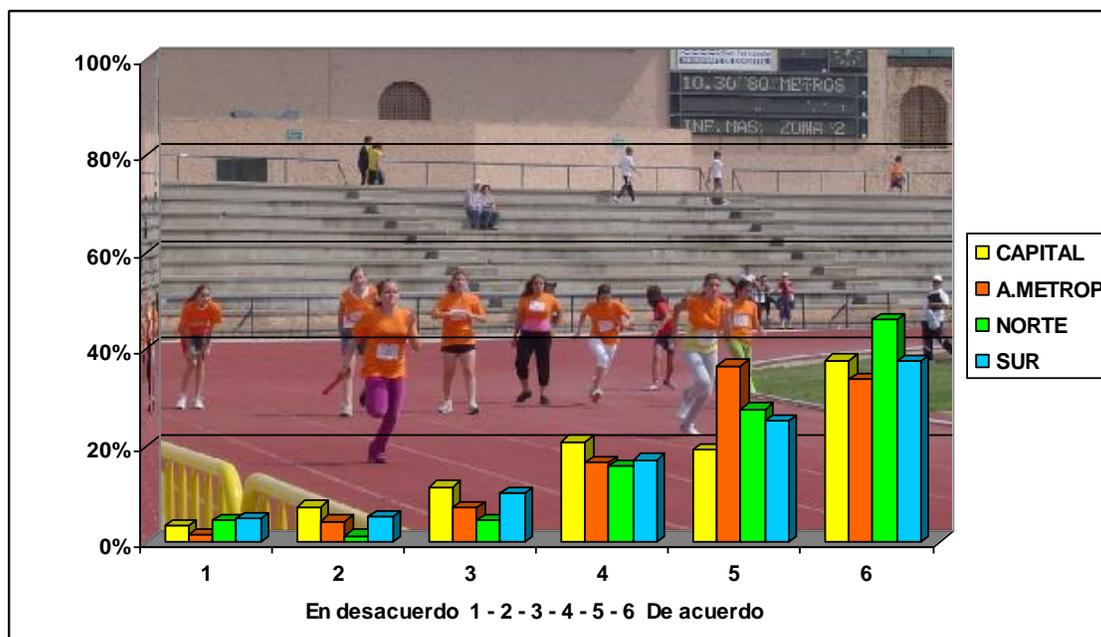
Al diferenciar las respuestas por género podemos observar como el grupo masculino prefiere las actividades competitivas, al grupo femenino, y así lo muestran los porcentajes del valor de respuesta 6, siendo de 36,94% para ellos y 18,70% para ellas.

²⁸ Sansón Mizrahi, R. (2008). Ganar transgrediendo. Transformaciones. *Opinión Sur*, nº 61, Septiembre. Disponible en: [En: http://opinionsur.org.ar](http://opinionsur.org.ar). Consulta: 5 de Mayo de 2009.

III.- Ítem 47: Con las actividades competitivas aprendes aspectos como cumplir reglas

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	9	3.46%	5	1.56%	10	4.52%	14	4.90%	38	3.50%
2	19	7.31%	14	4.38%	3	1.36%	15	5.24%	51	4.69%
3	30	11.54%	23	7.19%	10	4.52%	29	10.14%	92	8.46%
4	54	20.77%	53	16.56%	35	15.84%	49	17.13%	191	17.57%
5	50	19.23%	117	36.56%	61	27.60%	72	25.17%	300	27.60%
Máx 6	98	37.69%	108	33.75%	102	46.15%	107	37.41%	415	38.18%
TOTAL	260	100%	320	100%	221	100%	286	100%	1087	100%

Tabla y gráfico: 47
“Con las actividades competitivas aprendes aspectos como cumplir reglas”



A medida que aumenta el grado de acuerdo, paralelamente también aumentan los porcentajes de alumnos/as que eligen tales valores, exceptuando la zona de la capital donde el valor 4 y 5 del grado de acuerdo es prácticamente similar. Destaca la Zona Norte con casi la mitad de los porcentajes, seguida de los valores similares de la Zona de la Capital y Zona Sur con un 37% y por último el Área Metropolitana con un tercio del total.

Destacamos la opinión de Núñez Ramos (1988)²⁹ ya que nada de imaginaria tiene la actividad deportiva, pues es el deportista mismo el que la ejecuta sin pretender otra cosa que hacer deporte; y, sin embargo, al aceptar las reglas del juego que lo empujan a un objetivo irreal, a una meta que se da sólo en el juego y no en la vida, el deportista se sitúa en una especie de ficción que le proporciona las condiciones ideales para experimentar consigo mismo, para experimentar en sí mismo dónde se encuentran los límites del hombre.

Un objetivo inventado (el gol, la marca...) para un objetivo antropológico (lo que podemos llegar a hacer, a ser), tal podría ser el lema del auténtico deportista que, por lo mismo, rechaza la trampa como el auténtico poeta rechaza el ripio o el novelista el *deus ex machina*, pues la trampa puede ser útil para cumplir un objetivo "social" o económico que es el que exige el "chauvinismo" de las hinchadas y la megalomanía de los dirigentes, pero destruye el objetivo interno del deporte, dado exclusivamente en las reglas que lo constituyen (*"lo que determina la práctica del tramposo y el hecho de rebajarse a una estrategia cínica de ganar a toda costa es el odio hacia el juego, el rechazo de la seducción propia del juego"* Baudrillard), y es precisamente la necesidad de perseguir un objetivo interno la que permite que podamos alcanzar, a través de los recorridos a los que nos somete, el objetivo externo del arte: el conocimiento vivido de nuestra propia complejidad.

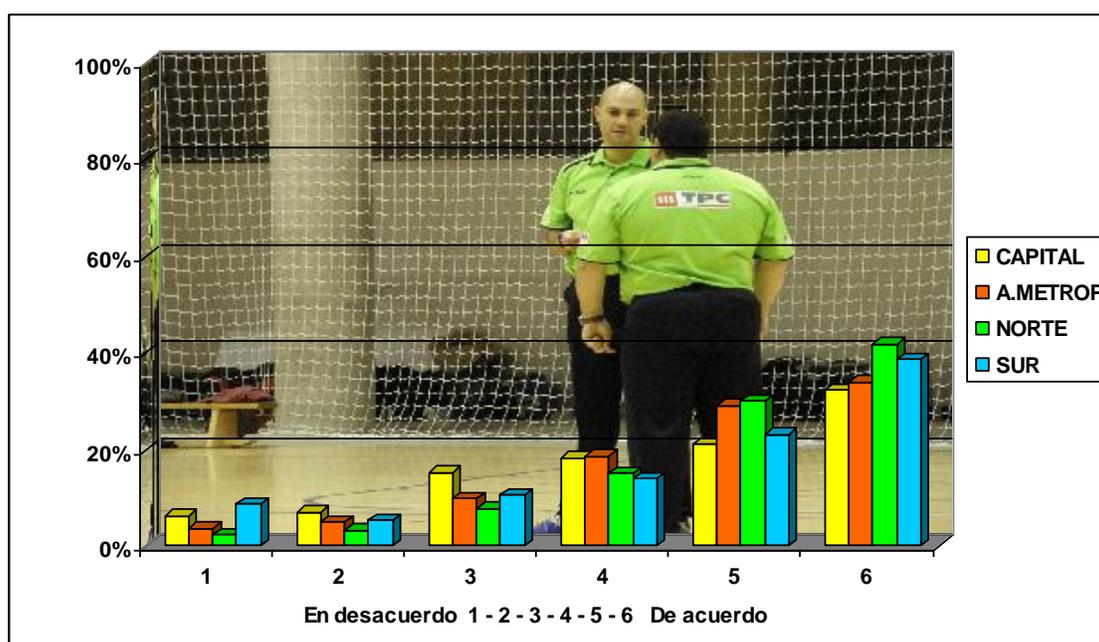
²⁹ Núñez Ramos, R. (1988). El arte del deporte. *Revista del Instituto Aramo*. Universidad de Oviedo. Nº 4, pp 23. Disponible en: www.uniovi.es/rafanuraSeparatasartedeporte.pdf Consulta el 5 de Mayo de 2009

III.- Ítem 48: Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al árbitro o juez

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	16	6.23%	12	3.70%	5	2.27%	25	8.71%	58	5.33%
2	18	7.00%	16	4.94%	7	3.18%	15	5.23%	56	5.15%
3	39	15.18%	32	9.88%	17	7.73%	30	10.45%	118	10.85%
4	47	18.29%	60	18.52%	33	15.00%	40	13.94%	180	16.54%
5	54	21.01%	94	29.01%	66	30.00%	66	23.00%	280	25.74%
Máx 6	83	32.30%	110	33.95%	92	41.82%	111	38.68%	396	36.40%
TOTAL	257	100%	324	100%	220	100%	287	100%	1088	100%

Tabla y gráfico: 48

“Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al árbitro o juez”



Analizando la tabla y gráfico del ítem 48, si las actividades competitivas nos ayudan a respetar al árbitro o juez, podemos observar como, a medida que aumenta el grado de acuerdo, aumenta paralelamente los porcentajes de todas las zonas geográficas estudiadas. El mayor porcentaje corresponde a la Zona Norte con un 41% seguido muy de cerca por la Zona Sur y por último la Zona de la Capital y Área Metropolitana con valores muy similares, en torno al 33%, es decir, un tercio de la población encuestada.

En relación a este punto resulta muy interesante el artículo de Guardo García y Fleitas Díaz (2004)³⁰ y es que la decisión sobre la legalidad a veces no resulta fácil, debido a dificultades del reglamento o avances técnicos no contemplados en el mismo. Donde se presentan mayores dificultades es en la valoración de las acciones del deportista.

Evidentemente como comenta Riera (1985)³¹, para cumplir con eficiencia las funciones de decidir y valorar deben ocurrir determinados requisitos que garanticen lo que debe ser un comportamiento esencial del juicio y arbitraje deportivo; la objetividad. Esta según Caracuel, Andreu y Pérez (1995)³², será a su vez, una de las condiciones necesarias para lograr una actuación justa e imparcial, características fundamentales de un buen juez y arbitro.

Se hace evidente que el arbitraje deportivo es el centro medular de la interrelación deporte-reglamento-competición. Motivo por el cual podemos afirmar que la primera función social del mismo es precisamente *hacer cumplir en lo que le corresponde con su eficacia en todas y cada una de las funciones específicas del deporte como fenómeno social*, recordemos que entre ellas están: su influencia en la autoafirmación del individuo, muestra que el deporte puede ser comprendido como actividad auténticamente humana sólo en su condicionalidad social; tanto la actividad deportiva individual como el movimiento deportivo en general siempre son orientados por las fuerzas sociales para obtener objetivos, importante para la sociedad o para determinados grupos o clases sociales; además el deporte cumple funciones planteadas socialmente.

Razonemos que los éxitos registrados en el deporte se convierten en una especie de patrones de valoración de las posibilidades del hombre y, al mismo tiempo se convierten en un punto de referencia ilustrativo en el camino del futuro perfeccionamiento.

En lo particular el arbitraje, tiene una función social educativa rica en la formación de valores éticos, estéticos y morales con incidencia en una población infinita que abarca prácticamente el mundo y que propicia como componente del deporte el vínculo entre los pueblos.

³⁰ Fleitas Díaz, I. M. y Guardo García, M. E. (2004). Hacia una teoría del arbitraje deportivo: introducción. *Revista Digital Educación física y deportes* - Buenos Aires, año 10, n° 68.

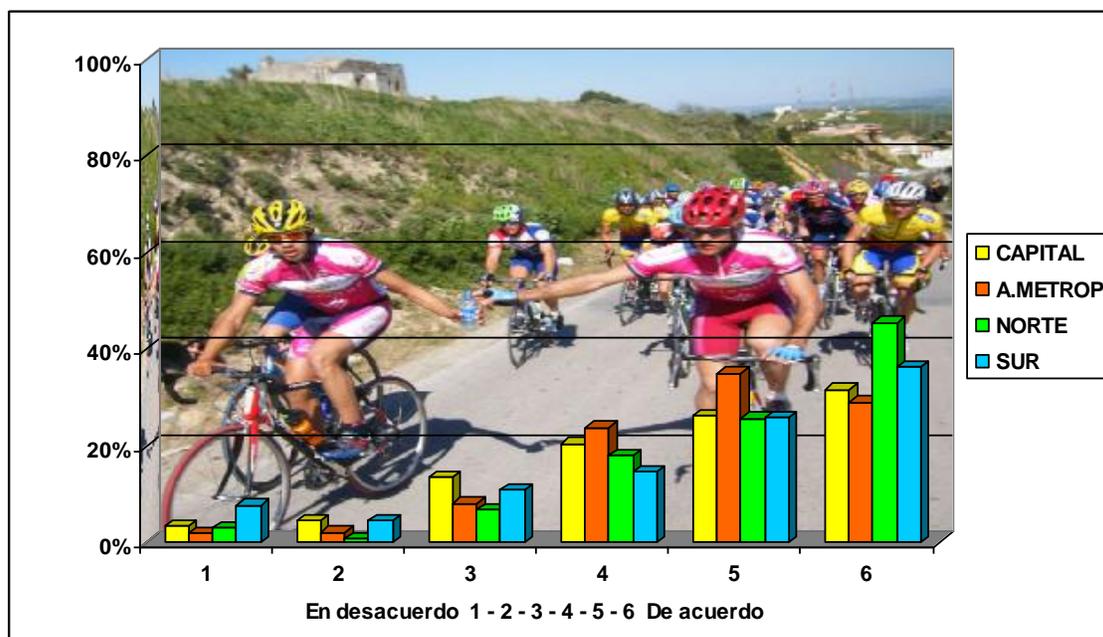
³¹ Riera, J. (1985). *Introducción a la Psicología del Deporte*. Barcelona: Editorial Martínez.

³² Caracuel, J. C. (1995). Análisis Psicológico del Arbitraje y juicio deportivo. *Motricidad (US)*. Vol. I, n° 1.

III.- Ítem 49: Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al adversario

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	9	3.47%	6	1.88%	7	3.15%	22	7.69%	44	4.05%
2	12	4.63%	7	2.19%	2	0.90%	13	4.55%	34	3.13%
3	35	13.51%	26	8.13%	15	6.76%	31	10.84%	107	9.84%
4	53	20.46%	76	23.75%	40	18.02%	42	14.69%	211	19.41%
5	68	26.25%	112	35.00%	57	25.68%	74	25.87%	311	28.61%
Máx 6	82	31.66%	93	29.06%	101	45.50%	104	36.36%	380	34.96%
TOTAL	259	100%	320	100%	222	100%	286	100%	1087	100%

Tabla y gráfico: 49
“Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al adversario”



A medida que aumenta el grado de acuerdo paralelamente también lo hace el porcentaje de alumnos/as que consideran que en las actividades competitivas aprenden aspectos como respetar al adversario, todos los valores aumentan independientemente de la zona geográfica tratada; destacamos la Zona Norte con casi la mitad del total que tienen el mayor grado de acuerdo, seguida de la Zona Sur con un 36% y por último la Capital y el Área Metropolitana en torno a un 30%.

Tal como comenta Sansón Mizrahi (2008)³³, algunos espectadores confunden transgresión con habilidad, con viveza para engañar y salirse con la suya; no descalifican al transgresor ni les importa que se hubiese afectado el esfuerzo y el derecho de otros. Convalidar el engaño con aplausos o admiración es tan destructivo como el engaño mismo: alienta a transgredir, recompensa al transgresor. Para enfrentar la transgresión es necesario quitarle el aura al resultado tramposo, con lo cual toca volcar el foco y una cuota de co-responsabilidad sobre nosotros. Mirando con otros ojos mi pasión por diferentes deportes; por un lado, veo que sirve para canalizar agresividad –genética o cultural- antes expresada fuera del ámbito del deporte. Por otro lado, la pasión deportiva nos ofrece una oportunidad para desarrollarnos como personas portadoras de valores y de sentimientos. Es allí en lo alto del descontrol, donde la manada ruge y los latidos resuenan fuerte, que toca poner a prueba, foguear, nuestra propia madurez, ecuanimidad, sentido de justicia, comprensión de situaciones. En medio del hervor de la tribuna no es fácil templar la capacidad de respetar al adversario, de aprender a ganar y a perder con la misma dignidad e hidalguía y preguntarme si en el próximo desafío tendré la entereza para celebrar el esfuerzo y rechazar la trampa.

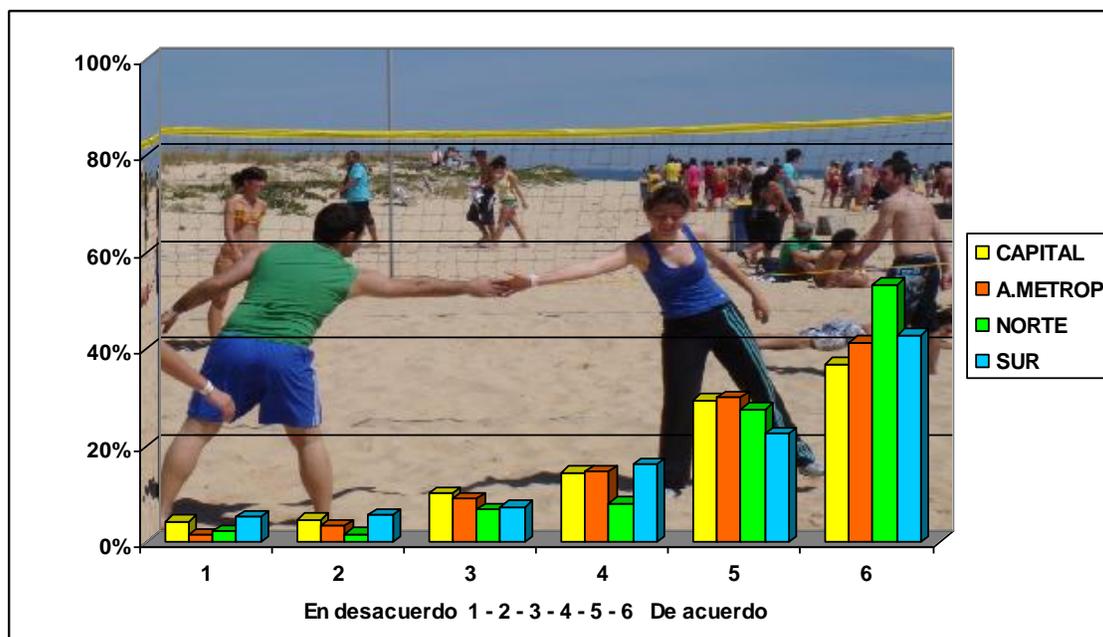
³³ Sansón Mizrahi, R. (2008). Ganar transgrediendo. Transformaciones. *Opinión Sur*, nº 61, Septiembre. Disponible en: <http://opinionsur.org.ar> Consulta: 5 de Mayo de 2009

III.- Ítem 50: Con las actividades competitivas aprendes aspectos como valorar a los compañeros/as

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	11	4.31%	5	1.56%	5	2.26%	15	5.28%	36	3.33%
2	12	4.71%	11	3.43%	4	1.81%	16	5.63%	43	3.98%
3	26	10.20%	29	9.03%	15	6.79%	21	7.39%	91	8.42%
4	37	14.51%	47	14.64%	18	8.14%	46	16.20%	148	13.69%
5	75	29.41%	96	29.91%	61	27.60%	64	22.54%	296	27.38%
Máx 6	94	36.86%	133	41.43%	118	53.39%	122	42.96%	467	43.20%
TOTAL	255	100%	321	100%	221	100%	284	100%	1081	100%

Tabla y gráfico: 50

“Con las actividades competitivas aprender aspectos como valorar a los compañeros/as”



Al observar la tabla y gráfico comprobamos cómo los alumnos/as encuestados coinciden en afirmar que con las actividades competitivas aprenden aspectos como valorar a sus compañeros/as. Concretando por zonas geográficas comprobamos cómo más de la mitad de los alumnos/as analizados de la Zona Norte tienen el máximo grado de acuerdo con un 53%, seguidos del Área Metropolitana y Zona Sur en torno a un 42% y por último la zona de la Capital con un 36%.

Creemos importante destacar el estudio de Fraile y De Diego (2006)³⁴, en dicho trabajo se recoge cómo los escolares españoles opinan que los niños que hacen deporte tienden a relacionarse mejor con los demás, ya que aprenden a convivir juntos con otros, *“los escolares que participan en los deportes de equipo tienen mayor relación entre ellos que los que realizan deportes individuales, en donde compiten solos. Por lo tanto, consideramos más educativos los deportes de grupo que los individuales”*.

Los escolares franceses destacan como una forma de hacer amigos/as o llevarte mejor con aquellos que tienes menos relación en la vida escolar. Así, cuando practican deporte escolar coinciden con compañeros/as que en clase no tienen apenas contacto, *“cuando haces deporte, a veces, te relacionas hasta con aquellos que no te llevas bien, ya que el deporte en equipo te exige comunicarte”*

El deporte es una actividad en la que el compañerismo y la amistad solidaria con los demás tiene un valor relevante. Así, en los deportes de equipo hay jugadores que muestran su solidaridad con sus compañeros/as ayudándoles en el aprendizaje. Aunque también se producen acciones en las que un jugador/a destaca por su individualidad (jugadores que asumen el monopolio del balón y del juego) y no colaboran con los compañeros en el juego.

Con la aparición del deporte federado, las conductas solidarias, incluso en las edades escolares, se van reduciendo, primando el resultado por encima de los demás aspectos educativos. De nuevo, podemos apreciar cómo la importancia de ganar dentro de la competición puede ser un factor negativo, en el ámbito educativo, ya que puede perjudicar las relaciones con los contrarios.

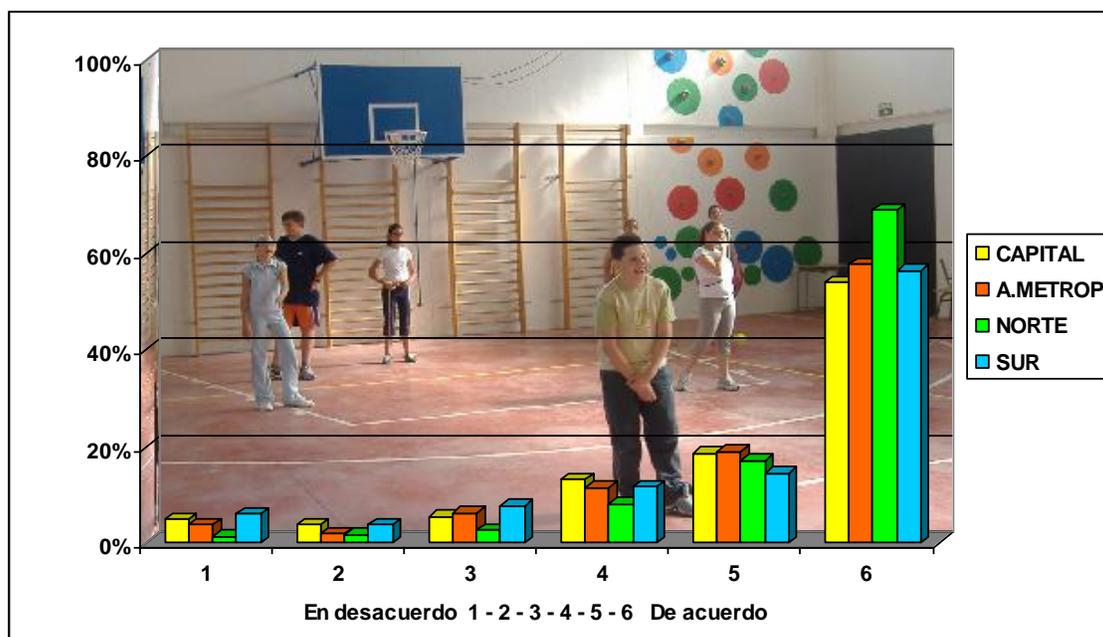
A modo de resumen, comprobamos cómo para los escolares y entrenadores el deporte escolar es un motivo importante para hacer este tipo de deporte y, por tanto, reforzador de las conductas de amistad con los compañeros/as. Según recogemos en las entrevistas, la actividad deportiva puede incluso acercar a los escolares que tienen menor relación en la escuela. No obstante, la actividad recreativa, más que la competitiva, ayudará a fomentar ese espíritu de amistad entre los participantes.

³⁴ Fraile, A. y De Diego, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y Portugal. *Universidad de Valladolid*. Disponible en: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/download/29/29>. Consulta 6 de Mayo de 2009.

III.- Ítem 51: Te diviertes en las clases de EF cuando practicáis deportes

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	13	5.04%	12	3.73%	3	1.35%	17	5.99%	45	4.14%
2	10	3.88%	6	1.86%	4	1.80%	11	3.87%	31	2.85%
3	14	5.43%	20	6.21%	6	2.70%	22	7.75%	62	5.71%
4	34	13.18%	37	11.49%	18	8.11%	33	11.62%	122	11.23%
5	48	18.60%	61	18.94%	38	17.12%	41	14.44%	188	17.31%
Máx 6	139	53.88%	186	57.76%	153	68.92%	160	56.34%	638	58.75%
TOTAL	258	100%	322	100%	222	100%	284	100%	1086	100%

Tabla y gráfico: 51
“Te diviertes en las clases de educación física cuando practicáis deportes”
 (Test Chi-cuadrado por género: 0,000)



El deporte es un buen medio para mejorar nuestra salud, divertirse practicando deporte nos proporciona un bienestar físico y psíquico tal y como asegura Morilla (2001)³⁵ en su artículo a cerca de los “Beneficios psicológicos de la actividad física y el deporte”, considera que el ejercicio físico ha demostrado tener un impacto positivo en una diversidad de esferas, como el fortalecimiento de la autoestima, el aumento de la sensación de control, la mejora de la autoconfianza y la mejora del funcionamiento mental. Se

³⁵ Morilla Cabezas, M. (2001). Beneficios psicológicos de la actividad física y el deporte. *Revista Digital Educación Física y Deporte*, año 7, nº 43.

han sugerido explicaciones psicológicas, fisiológicas y sociales para las distintas formas en que el ejercicio físico mejora el bienestar psicológico”.

Por lo tanto hemos considerado importante conocer si el alumnado se divierte o no practicando deporte, de este análisis hemos extraído los siguientes resultados; con respecto a los índices mas cercanos al desacuerdo 1, 2 y 3, estos tienen los porcentajes mas bajos, en general en todas las zonas no han escogido este ítem, por lo que podríamos decir que hay un índice muy bajo de alumnos/as que se aburren practicando deporte, esto se ve reflejado cuando analizamos la respuesta mas baja, es decir el 1, en total desacuerdo, en el podemos ver que lo han escogido con un porcentaje más alto los alumnos/as de la Zona Sur, en un 5,99% , le siguen el alumnado de la Capital con un 5,04%, posteriormente los del Área Metropolitana con 3,73% y por último los de la Zona Norte con un 1,35%, por lo tanto diremos que el tanto por ciento en cada una de las zonas es muy bajo. De este análisis también podremos desprender que en la Zona Norte es donde más se divierten en el tiempo de deporte en el aula y los que más se aburren son el alumnado de la Zona Sur.

Si analizamos el índice más elevado el 6, podemos observar que más de un 50% del alumnado en todas las zonas, considera que se divierte practicando deporte con muy poca diferencia entre ambos, el que tiene un menor índice es la zona de la Capital en un 53,88%, le sigue la Zona Sur con un 56,34%, consecutivamente le sigue la Área Metropolitana en un 57,76% y el que mayor índice le reconocemos es el Área Norte con 68,92%, por lo que podemos decir que son los alumnos/as de esta última zona los que mas se divierten practicando deporte en las clases de Educación Física.

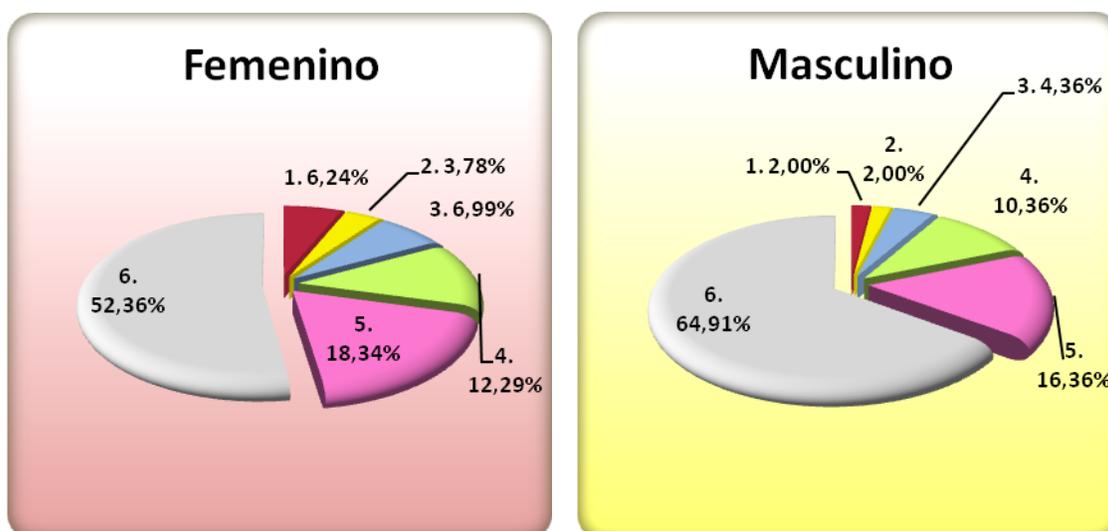
En general diremos, que más de la mitad del alumnado de todas las áreas, se divierte practicando deporte, tal y como se observa claramente en el gráfico. Nuestros resultados concuerdan con el artículo de Castillo, I. y cols (2002)³⁶ el cual trata sobre “*La perspectiva de meta de los adolescentes en los contextos deportivos*” en él comentan algunas de las teorías personales de logro que tiene el alumnado en el contexto deportivo, es decir que es lo que busca o pretende el alumnado a través del deporte. En este artículo llevaron a cabo un análisis de la satisfacción intrínseca en el deporte (SSI) en el cual aparecieron dos dimensiones hipotetizadas; la diversión y el aburrimiento en el deporte.

³⁶ Castillo, I; Balaguer, I. y Duda, J.L.(2002). La perspectiva de meta de los adolescentes en los contextos deportivos. *Psicothema*, Universidad de valencia y university of Birmingham. Vol 14, nº2, pp280-287. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/721.pdf> Consulta: 6 de Mayo de 2009

Como conclusiones de este artículo obtuvieron que los adolescentes en general se divierten y disfrutan con la práctica del deporte.

Dentro de que hemos obtenido que un alto porcentaje de alumnos y alumnas se divierten en nuestras clases, decir que hemos encontrado diferencias significativas en cuanto al género y las respuestas dadas. Así en los siguientes gráficos podemos comprobar dichas diferencias estadísticas significativas, ya que el valor del Chi-cuadrado es de 0,000.

Análisis comparativo por género del ítem 51:



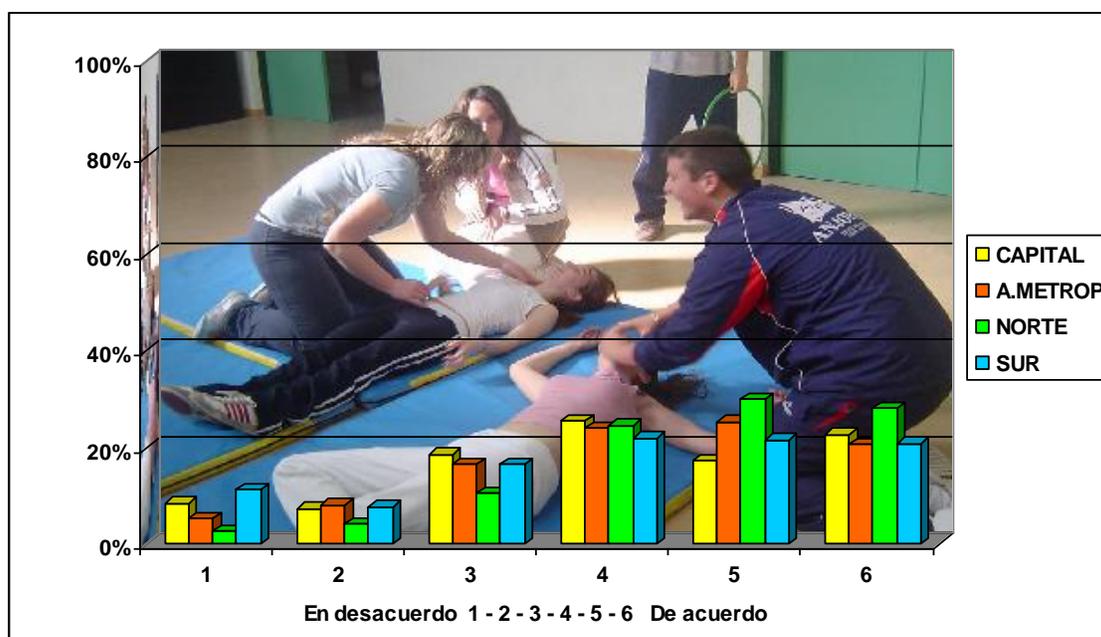
Como vemos son muy altos los porcentajes de respuesta que marcan que se divierten en clase, pero destacar que el grupo de los chicos es más alto que el de las chicas, siendo ambos porcentajes para el valor de máximo agrado 6: 64,91% para ellos y 52,36% para ellas.

Si además, contrastamos los valores de las respuestas de mínimo acuerdo, 1, 2 y 3, vemos como ambas muestras obtienen porcentajes muy bajos, siendo mucho menores el de los chicos, estando entre un 2% y un 4,36%, mientras que el de las chicas oscilan entre un 3,78% y un 6,99%.

III.- Ítem 52: Te diviertes en las clases de EF sea cual sea el contenido, tema o deporte que deis

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	22	8.49%	17	5.31%	6	2.73%	32	11.31%	77	7.12%
2	19	7.34%	26	8.13%	9	4.09%	22	7.77%	76	7.02%
3	48	18.53%	53	16.56%	23	10.45%	47	16.61%	171	15.80%
4	66	25.48%	77	24.06%	54	24.55%	62	21.91%	259	23.94%
5	45	17.37%	81	25.31%	66	30.00%	61	21.55%	253	23.38%
Máx 6	59	22.78%	66	20.63%	62	28.18%	59	20.85%	246	22.74%
TOTAL	259	100%	320	100%	220	100%	283	100%	1082	100%

Tabla y gráfico: 52
“Te diviertes en las clases de educación física, sea cual sea el contenido que deis”



Independientemente de que el alumnado se divierta o no en el aula de Educación Física, hemos de destacar algunos aspectos importantes que recoge Devis y Peiró (1993)³⁷ en su artículo sobre la actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes, en el cual considera “que la escuela es el único lugar donde todos los niños/as, independientemente de su proeza atlética, tienen la oportunidad de participar en actividades físicas” en la mayoría de las ocasiones el profesorado siempre intenta que esta oportunidad sea lo mas divertida posible, a continuación podremos observar que es lo opinan el alumnado encuestado al respecto.

³⁷ Devis, J. y Peiró, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños /as y jóvenes: la escuela y la educación física. *Revista de Psicología del Deporte*. pp.71 - 82.

El alumnado difiere en este ítem, las contestaciones están muy repartidas siendo el tanto por ciento en cada respuesta muy bajo, no llegando al 30% del total. Podríamos decir que en la mayoría de ocasiones las respuestas sitúan en 4, 5 y 6 más cerca de la conformidad o el acuerdo. Pero por los resultados tan diversos vamos a comentarlos por zonas para que puedan analizarse más claramente:

- En la Capital el tanto por ciento del alumnado más elevado responde al valor 4, con un 25,48%; le sigue la respuesta 6, con 22,78% y en tercer lugar estaría la respuesta 3, con un 18,53%; por lo que diremos que el alumnado en esta zona se encuentra un poco confuso y se decanta sobre todo por una situación intermedia entre el acuerdo y el desacuerdo aunque es preciso destacar que la puntuación de total de acuerdo es elevada.
- En el Área Metropolitana el alumnado se encuentran en las puntuaciones de 5, 4 y 6, con un tanto por ciento de 24,06%, 25,31% y 20,63% respectivamente, por lo que diríamos que los alumnos/as se divierten en el aula en esta zona.
- En el Área Norte se decanta por las respuestas 5, 6 y 4, con un tanto por ciento de 30,00%, 28,18% y 24,55%, por lo que a rasgos generales diremos que el alumnado está de acuerdo con este ítem.
- En el Área Sur se encuentra entre el 4, 5 y 6, encontrándose poca diferencia en los tantos por cientos, siendo éstos respectivamente 21,91%, 21,55% y 20,85% por lo que también los consideraremos dentro del grado de conformidad.

En general podremos afirmar tras los resultados, que el alumnado está de acuerdo con que se divierte en las clases de Educación Física sea cual sea su contenido

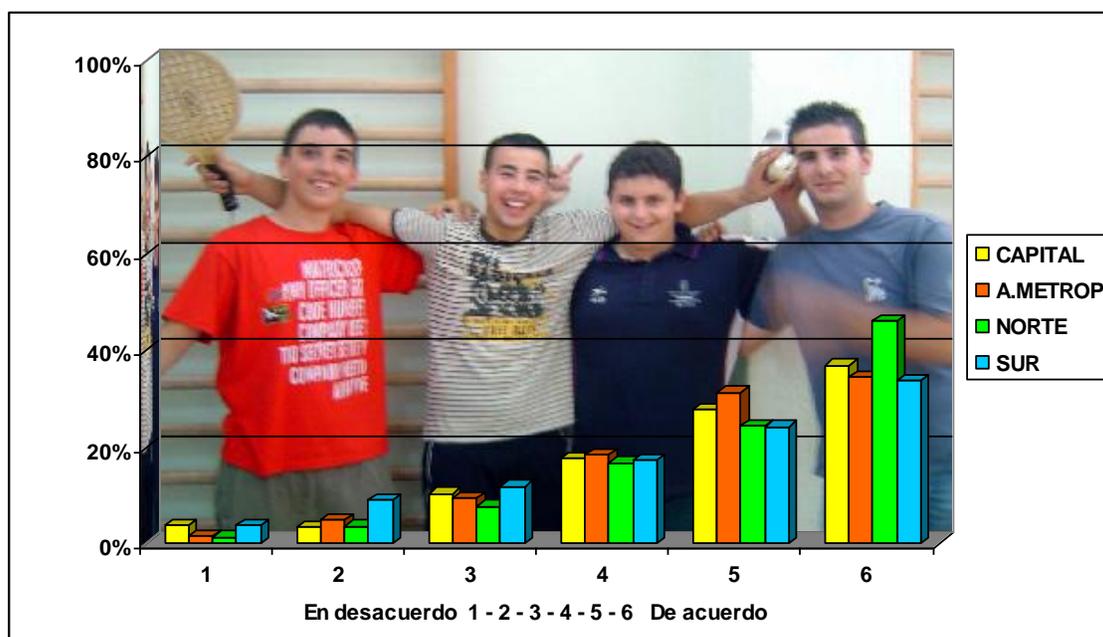
Los resultados obtenidos, puede que estén en consonancia a que en ocasiones el currículum de Educación Física, no se presta a que todo sea del agrado del alumnado tal y como asegura Harris y Fox (1989,1991)³⁸ esto ocurre *“debido al limitado tiempo de que dispone esta asignatura dentro del currículum escolar, la consecución de este objetivo se ve dificultada. De ahí que deba plantearse un trabajo conjunto entre la familia y la comunidad, y buscar estrategias que involucren al profesorado y al alumnado, y a padres e hijos y compañeros”* para que el trabajo de Educación Física no se estanque en el aula y se amplíe a otros contextos fuera de ella, que le proporcione mayor atractivo.

³⁸ Harris, J. (1989). A health focus in physical education. En L. Almond (ed.) The Place of Physical Education in Schools (pp. 129-138). Londres: Kovan Page Ltd.

III.- Ítem 53: Piensas que la práctica de deportes favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia con los compañeros/as

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	10	3.85%	5	1.56%	3	1.36%	11	3.86%	29	2.67%
2	9	3.46%	16	5.00%	8	3.62%	26	9.12%	59	5.43%
3	27	10.38%	30	9.38%	17	7.69%	34	11.93%	108	9.94%
4	46	17.69%	59	18.44%	37	16.74%	49	17.19%	191	17.59%
5	72	27.69%	100	31.25%	54	24.43%	69	24.21%	295	27.16%
Máx 6	96	36.92%	110	34.38%	102	46.15%	96	33.68%	404	37.20%
TOTAL	260	100%	320	100%	221	100%	285	100%	1086	100%

Tabla y gráfico: 53
“Piensas que la práctica de deportes favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia”



De las cuatro zonas geográficas protagonistas de nuestro estudio, la Zona Norte manifiesta de manera destacada estar de acuerdo con que la práctica de deportes favorece que en clase haya un buen clima y buena convivencia con los compañeros/as, con un 70,50% (suma de 5 y 6, destacando el 46,15% que escoge el grado máximo de acuerdo). Tras la Zona Norte encontramos el Área Metropolitana con el 65,50% (suma de 5 y 6) y bastante considerable es también lo que piensan los alumnos y alumnas encuestados en la Capital, 64,60% (suma de 5 y 6), siendo 57,80% (suma de 5 y 6) los de la Zona Sur.

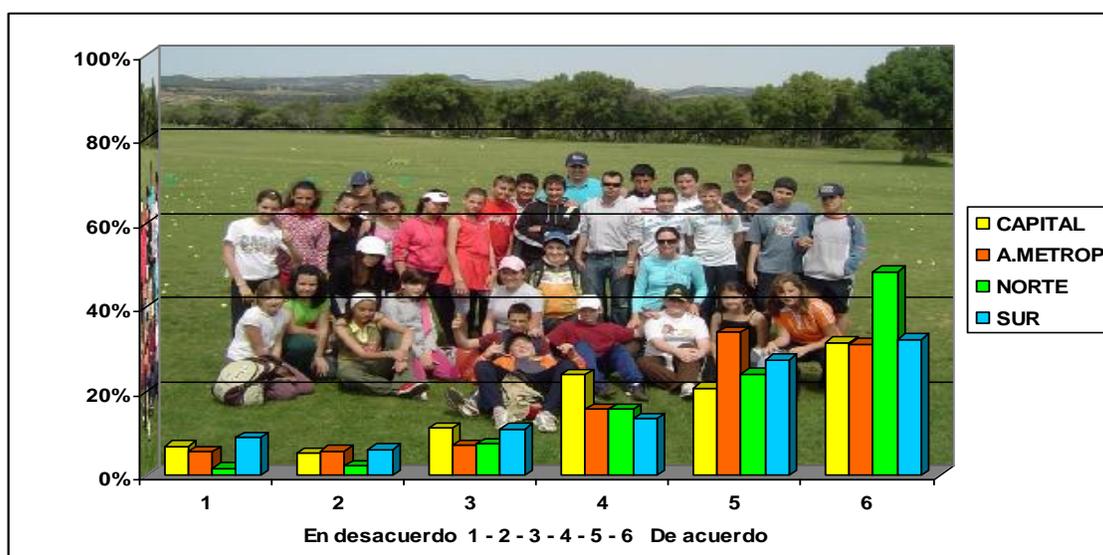
Por el contrario, los que creen que la práctica deportiva en nada favorece la convivencia con los compañeros y compañeras son minoritarios, siendo la Zona Norte los que presentan el porcentaje mas bajo, 4,90% (suma de 1 y 2).

Consideramos importante que el profesor/a especialista de Educación Física presente la competición únicamente como un factor motivacional, contribuyendo de esta manera a conseguir un buen clima, de lo contrario podría constituirse en antesala de conflictos, pudiendo aflorar comportamientos agresivos.

III.- Ítem 54: La práctica de deportes consigue que te lleves mejor con tus compañeros/as

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	18	6.95%	18	5.59%	4	1.79%	26	9.06%	66	6.05%
2	14	5.41%	19	5.90%	5	2.24%	18	6.27%	56	5.13%
3	29	11.20%	23	7.14%	17	7.62%	32	11.15%	101	9.26%
4	62	23.94%	51	15.84%	35	15.70%	39	13.59%	187	17.14%
5	54	20.85%	110	34.16%	54	24.22%	79	27.53%	297	27.22%
Máx 6	82	31.66%	101	31.37%	108	48.43%	93	32.40%	384	35.20%
TOTAL	259	100%	322	100%	223	100%	287	100%	1091	100%

Tabla y gráfico: 54
“La práctica de deportes consigue que te lleves mejor con tus compañeros/as”



La mayoría de los alumnos y alumnas que han respondido al cuestionario piensan que la práctica de deportes consigue que se lleven mejor con sus compañeros y compañeras. La Zona Norte con casi la mitad en el grado máximo de acuerdo, un 48,43%, encabeza esta consideración. Las zonas restantes están muy igualadas en los resultados, 32,40% Zona Sur, 31,66% Capital y 31,37% en el Área Metropolitana, todos ellas en el grado máximo de acuerdo.

En la misma línea podemos destacar la investigación Torre; Cárdenas; y García (2001)³⁹ donde en uno de los ítems preguntan cuáles son los adjetivos que definen a las clases de Educación Física, y en segundo lugar obtienen el adjetivo “*amistosas*”, por tanto podemos que al igual que en nuestra muestra piensan que las clases de educación física, en concreto practicando deporte, se contribuye a fomentar la relación con los compañeros.

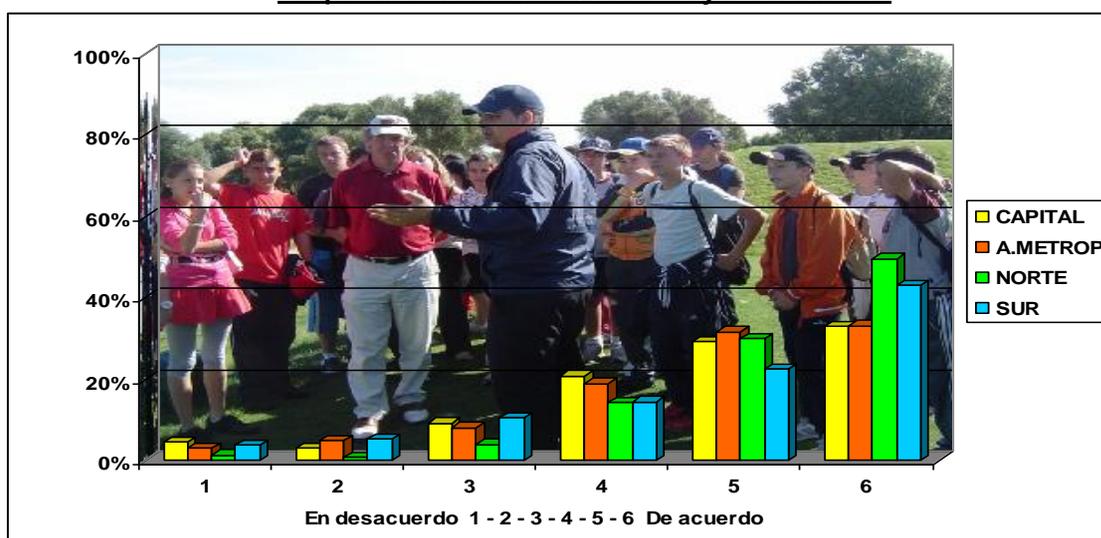
³⁹ Torre, E; Cárdenas, D; García, E. (2001). Las percepciones que se derivan de las experiencias recibidas en las clases de educación física y su repercusión en los hábitos deportivos en el alumnado de Bachillerato. *Revista Motricidad*. nº 7, pp. 95-112.

CAMPO 6: Opinión de cómo te enseñan el deporte tus profesores/as

III.- Ítem 55: Explicando la materia es claro/a y lo/a entiendes

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	12	4.62%	10	3.11%	3	1.34%	11	3.89%	36	3.31%
2	8	3.08%	16	4.97%	2	0.89%	15	5.30%	41	3.76%
3	24	9.23%	26	8.07%	9	4.02%	30	10.60%	89	8.17%
4	54	20.77%	61	18.94%	32	14.29%	41	14.49%	188	17.26%
5	76	29.23%	102	31.68%	67	29.91%	64	22.61%	309	28.37%
Máx 6	86	33.08%	107	33.23%	111	49.55%	122	43.11%	426	39.12%
TOTAL	260	100%	322	100%	224	100%	283	100%	1089	100%

Tabla y gráfico: 55
“Explicando la materia es claro/a y lo entiendes”



Para comenzar a analizar cómo enseñan el deporte los profesores y profesoras del alumnado encuestado, comenzamos con un ítem que recaba información sobre las explicaciones de la materia en particular. Observamos en el gráfico como existe una clara tendencia hacia el máximo acuerdo, registrándose más de un 60% de las contestaciones en los valores 5 y 6 en todas las zonas encuestadas.

Por tanto, el alumnado refleja que entienden las explicaciones recibidas por parte de sus docentes, ya que éstas son claras. Del mismo modo, Velázquez y cols. (2007: 465)¹ refleja en sus conclusiones en su estudio sobre el discurso docente que: *“en general, no se han detectado problemas importantes de comprensión por parte del alumnado”*.

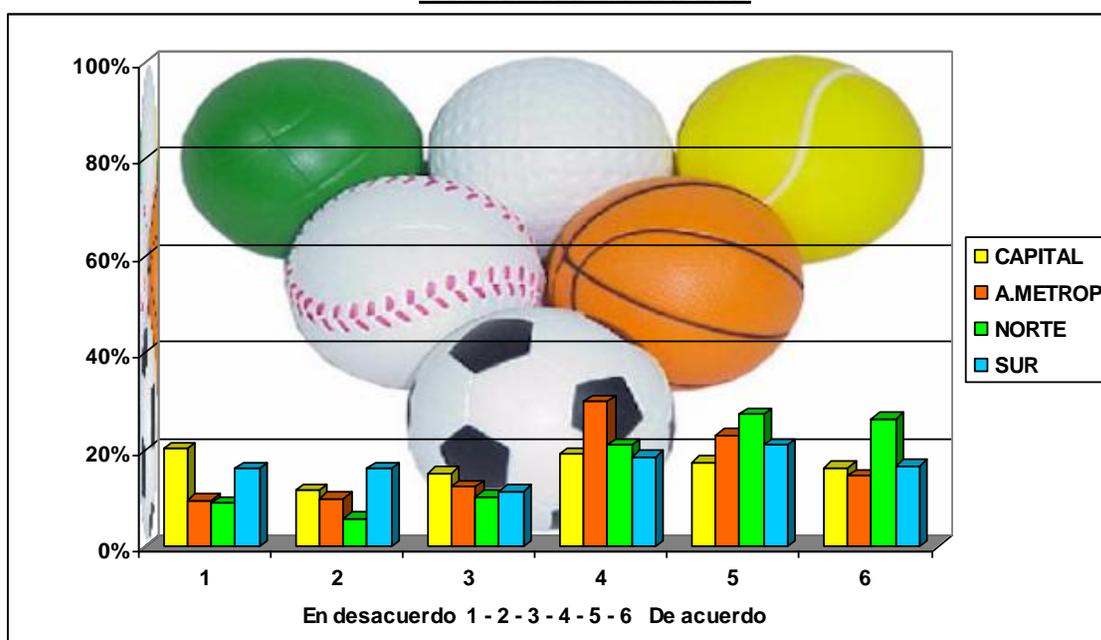
¹ Velázquez Buendía, R. y cols. (2007). Calidad de enseñanza en Educación Física y Deportiva y discurso docente: el caso de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 344. Septiembre-diciembre 2007, pp. 447-467.

III.- Ítem 56: El profesor/a tiene en cuenta vuestra opinión a la hora de elegir deportes a practicar en la clase de EF

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	52	20.23%	31	9.69%	20	8.97%	45	16.07%	148	13.70%
2	30	11.67%	32	10.00%	13	5.83%	45	16.07%	120	11.11%
3	39	15.18%	40	12.50%	23	10.31%	32	11.43%	134	12.41%
4	49	19.07%	96	30.00%	47	21.08%	52	18.57%	244	22.59%
5	45	17.51%	74	23.13%	61	27.35%	59	21.07%	239	22.13%
Máx 6	42	16.34%	47	14.69%	59	26.46%	47	16.79%	195	18.06%
TOTAL	257	100%	320	100%	223	100%	280	100%	1080	100%

Tabla y gráfico: 56

“El profesor/a tiene en cuenta vuestra opinión a la hora de elegir deportes a practicar en la clase de educación física”



Uno de los factores de los que depende la motivación intrínseca en la práctica deportiva es sin duda la colaboración a la hora de escoger el contenido a desarrollar. Torre, Cárdenas y García (2001)² destacan que: *“La elección de las tareas resulta determinante para incrementar la motivación intrínseca en la práctica físico-deportiva”*.

² Torre Ramos, E.; Cárdenas Vélez, D.; García Montes, E. (2001). La motivación en la práctica físico-deportiva. *Revista Digital Educación Física y Deporte*, año 7, n° 39. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd39/motiv.htm>. Consulta 23 de Abril de 2009

Este ítem pretende comprobar si el alumnado encuestado es participe en la elección de contenidos en la materia de Educación Física. Cuando preguntamos al alumnado sobre si sus profesores y profesoras de Educación Física tienen en cuenta su opinión a la hora de elegir los deportes a practicar en su materia, mostraron respuestas muy diversas.

Cabe resaltar cierta tendencia hacia el acuerdo, sumando las respuestas de la franja 4, 5 y 6 más de un 50% de la muestra. De este modo, examinando cada zona, muestran un mayor acuerdo en orden ascendente la Capital con un 52,92% de las contestaciones dicha franja, la Sur con un 56,43%, la Metropolitana con un 67,82% y la Norte con un 75,08%.

III.- Ítem 57: Los objetivos que tu profesor/a os propone a conseguir con las actividades, son fáciles y asequibles

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	8	3.11%	13	4.08%	3	1.36%	15	5.34%	39	3.62%
2	18	7.00%	12	3.76%	5	2.26%	21	7.47%	56	5.19%
3	39	15.18%	45	14.11%	17	7.69%	36	12.81%	137	12.71%
4	70	27.24%	79	24.76%	50	22.62%	61	21.71%	260	24.12%
5	68	26.46%	106	33.23%	69	31.22%	77	27.40%	320	29.68%
Máx 6	54	21.01%	64	20.06%	77	34.84%	71	25.27%	266	24.68%
TOTAL	257	100%	319	100%	221	100%	281	100%	1078	100%

Tabla y gráfico: 57

“Los objetivos que tu profesor/a os propone a conseguir con las actividades, son fáciles y asequibles”



Sin duda, al preguntar al alumnado por la facilidad de los objetivos que el profesor/a de Educación Física pretende conseguir con sus actividades, notamos una clara tendencia hacia el acuerdo. De este modo, un 74,71% de los encuestados en la zona Capital afirma dicha facilidad señalando las respuestas 4, 5 ó 6; en la zona Área Metropolitana lo hace un 78,50%, en la zona Norte un 88,68% y un 74,38% en la zona Sur.

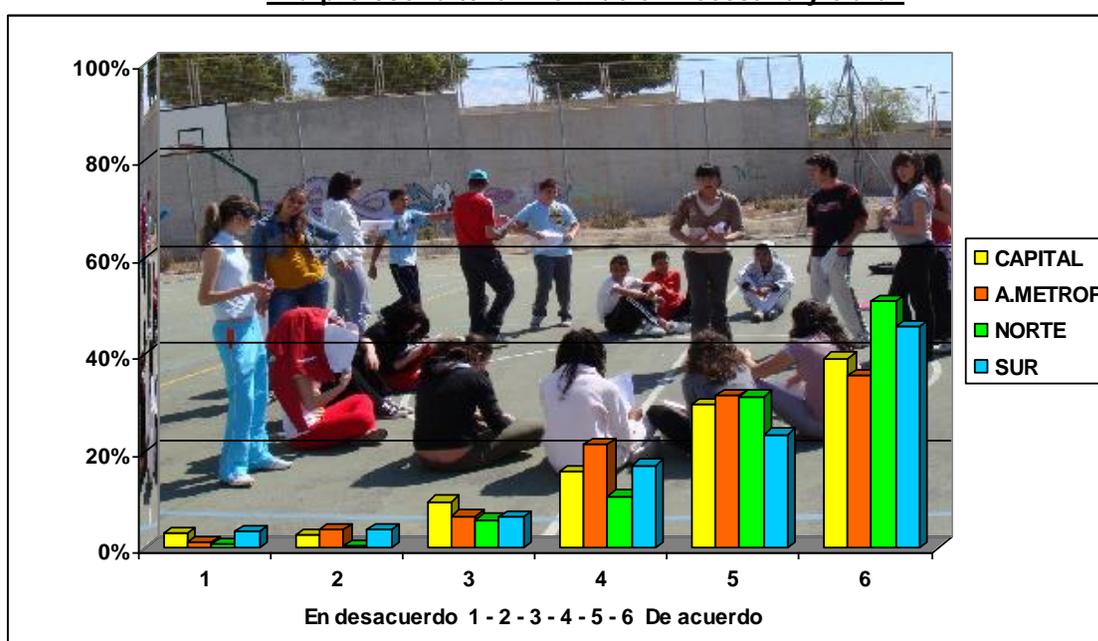
También Moreno y Hellín (2007)³ en su estudio sobre el Interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física, señala que las clases de Educación Física resultan “Fáciles” para el 54,80% de los alumnos y alumnas.

³ Moreno, J. A. y Hellín, M. G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 9, Nº 2.

III.- Ítem 58: Tu profesor/a de Educación Física da la información necesaria (ni mucha ni poca) y de manera clara

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	8	3.08%	4	1.25%	2	0.89%	10	3.55%	24	2.21%
2	7	2.69%	12	3.74%	1	0.45%	11	3.90%	31	2.85%
3	25	9.62%	21	6.54%	13	5.80%	18	6.38%	77	7.08%
4	41	15.77%	69	21.50%	24	10.71%	48	17.02%	182	16.74%
5	77	29.62%	101	31.46%	70	31.25%	66	23.40%	314	28.89%
Máx 6	102	39.23%	114	35.51%	114	50.89%	129	45.74%	459	42.23%
TOTAL	260	100%	321	100%	224	100%	282	100%	1087	100%

Tabla y gráfico: 58
 “Tu profesor/a te la información necesaria y clara”



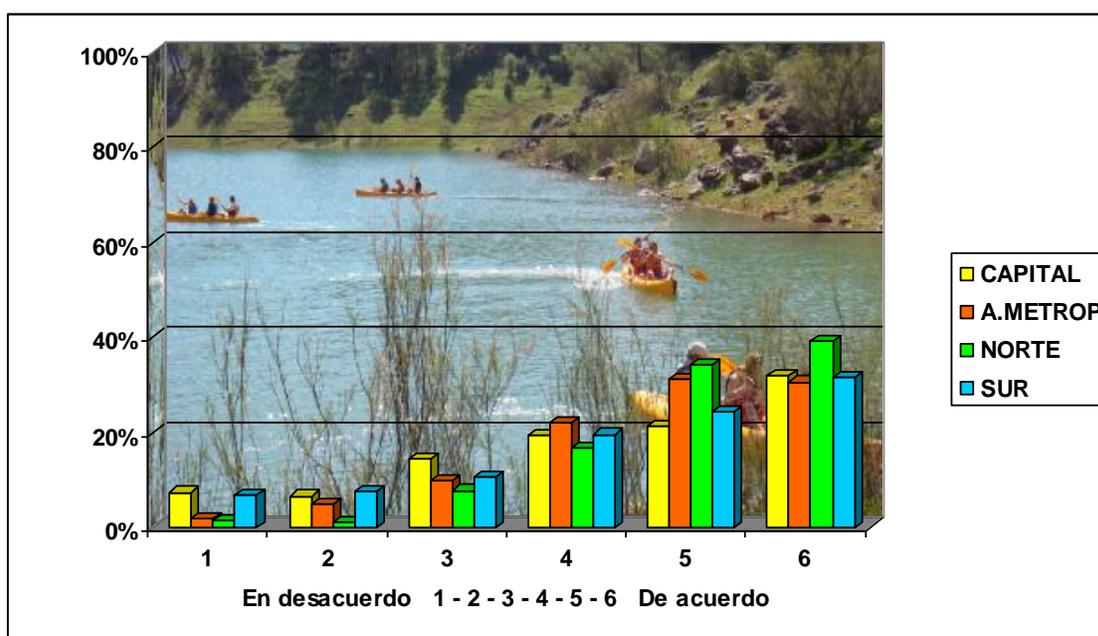
El gráfico muestra una destacada tendencia al acuerdo en el ítem sobre la claridad de la información necesaria por parte de los profesores/as de Educación Física. De hecho, el valor 6, máximo acuerdo, supera el 35% de las contestaciones en todas las zonas, y la suma de los valores 5 y 6 supera el 65% en cualquiera de éstas. De igual forma los investigadores Gutiérrez y Pilsa (2006)⁴ preguntaron al alumnado que mostrara su acuerdo con el ítem: “*Mi profesor/a de E.F. explica claramente lo que tenemos que aprender*”, obteniendo el resultado ($X=3.82$) en una escala del 1 al 5.

⁴ Gutiérrez Sanmartín, M. y Pilsa Doménech, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 6 (24) pp. 212-229.

III.- Ítem 59: Propone actividades que te motivan, te gustan y divierten

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	19	7.28%	6	1.87%	3	1.35%	19	6.74%	47	4.33%
2	17	6.51%	15	4.67%	2	0.90%	21	7.45%	55	5.06%
3	37	14.18%	31	9.66%	17	7.66%	30	10.64%	115	10.59%
4	50	19.16%	71	22.12%	37	16.67%	55	19.50%	213	19.61%
5	55	21.07%	100	31.15%	76	34.23%	68	24.11%	299	27.53%
Máx 6	83	31.80%	98	30.53%	87	39.19%	89	31.56%	357	32.87%
TOTAL	261	100%	321	100%	222	100%	282	100%	1086	100%

Tabla y gráfico: 59
“Actividades que te motiva, te gustan y te divierten”



Uno de los factores determinantes en la enseñanza deportiva es la motivación por las actividades que se realizan. Como bien señala Hellín (2007)⁵ “En definitiva, se trata de que el alumno perciba que con su esfuerzo obtiene el éxito en las actividades que se propone, mejorando su competencia deportiva y ganando con ello confianza en sus acciones lo que va a generar una mayor autonomía y mejora de la autoestima, tan afectada en estas etapas. Por ello, el profesor de educación física ha de incidir en estrategias que supongan una mejora en la percepción que tiene el alumno de su autoconcepto físico”.

⁵ Hellín Rodríguez, M. G. (2007). Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de Educación Física. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.

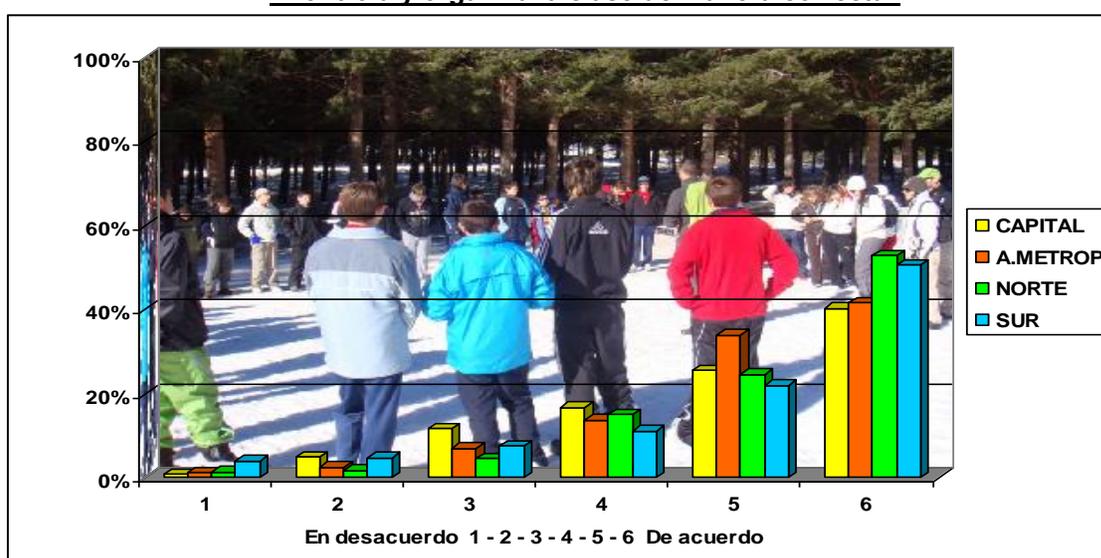
Este ítem trata de mostrarnos si las tareas que se presentan al alumnado participante en la investigación son motivantes, y como podemos advertir en la gráfica, la tendencia es muy pronunciada hacia el máximo acuerdo.

No muestran por tanto ninguna falta de motivación por las actividades que realizan en Educación Física, sumando los valores positivos, 4, 5 y 6, un 72,03% en la Zona Capital, un 83,80% en el Área Metropolitana, un acentuado 90,09% en la Zona Norte y un 75,17% en la Zona Sur.

III.- Ítem 60: Controla y organiza la clase de manera correcta

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	2	0.78%	4	1.27%	3	1.36%	11	3.97%	20	1.87%
2	13	5.04%	8	2.54%	4	1.82%	13	4.69%	38	3.55%
3	30	11.63%	22	6.98%	10	4.55%	21	7.58%	83	7.76%
4	43	16.67%	43	13.65%	33	15.00%	31	11.19%	150	14.02%
5	66	25.58%	107	33.97%	54	24.55%	61	22.02%	288	26.92%
Máx 6	104	40.31%	131	41.59%	116	52.73%	140	50.54%	491	45.89%
TOTAL	258	100%	315	100%	220	100%	277	100%	1070	100%

Tabla y gráfico: 60
“Controla y organiza la clase de manera correcta”

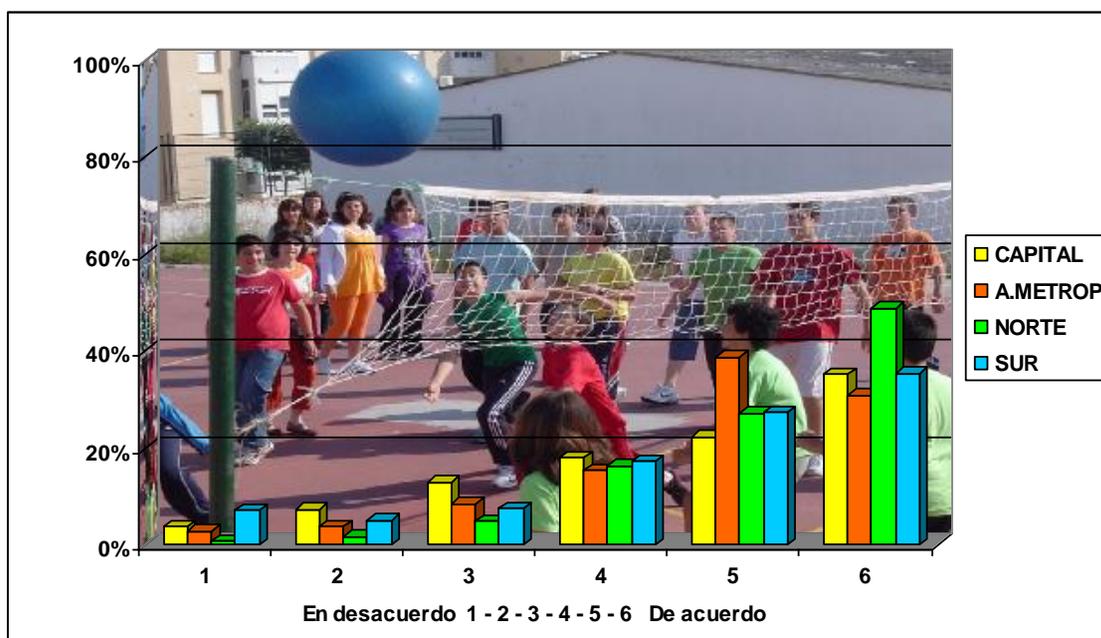


A juicio de los encuestados, se muestran claramente de acuerdo con la capacidad de organización y control de las sesiones por parte de sus educadores. Precisamente, más de un 65% del alumnado ha señalado los valores más altos, 5 y 6, en cualquiera de las zonas, y por debajo de un 8% se ha situado en los valores mínimos, 1 y 2, en las mismas.

III.- Ítem 61: Las actividades son divertidas

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	10	3.92%	9	2.81%	2	0.90%	20	7.22%	41	3.82%
2	19	7.45%	12	3.75%	4	1.81%	14	5.05%	49	4.57%
3	33	12.94%	27	8.44%	11	4.98%	21	7.58%	92	8.57%
4	46	18.04%	49	15.31%	36	16.29%	48	17.33%	179	16.68%
5	57	22.35%	124	38.75%	60	27.15%	76	27.44%	317	29.54%
Máx 6	90	35.29%	99	30.94%	108	48.87%	98	35.38%	395	36.81%
TOTAL	255	100%	320	100%	221	100%	277	100%	1073	100%

Tabla y gráfico: 61
“Las actividades son divertidas”



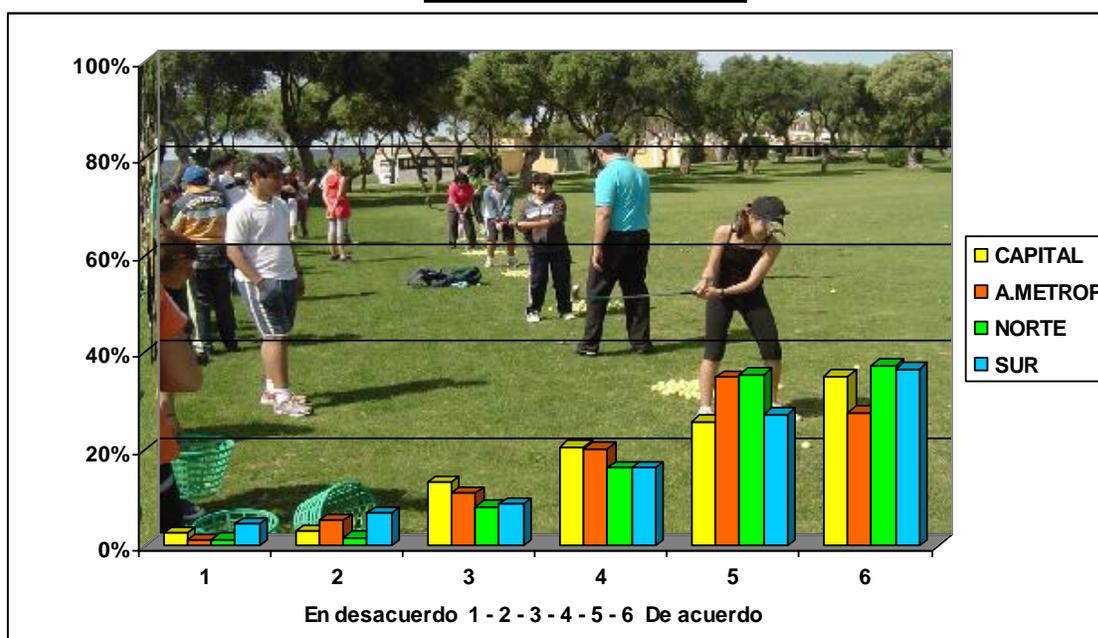
Las respuestas obtenidas en este ítem son muy similares al ítem 59, ya que ambos pretenden dejar claro el interés y la motivación del alumnado encuestado hacia las actividades que se desarrollan en sus clases de Educación Física.

Por tanto, al igual que en aquel, este ítem refleja nuevamente el alto porcentaje de alumnos y alumnas que expresan lo divertidas que les parecen las tareas que llevan a cabo en la materia que nos ocupa. Nuevamente observamos como la Zona Norte marca aún más su acuerdo, llegando al 48,87% para el valor de máximo acuerdo, 6.

III.- Ítem 62: Sabes en todo momento cuál es el objetivo de la actividad o deporte que estás realizando

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	7	2.69%	4	1.25%	3	1.35%	13	4.66%	27	2.50%
2	8	3.08%	17	5.33%	4	1.79%	19	6.81%	48	4.44%
3	34	13.08%	35	10.97%	18	8.07%	24	8.60%	111	10.27%
4	53	20.38%	64	20.06%	36	16.14%	45	16.13%	198	18.32%
5	67	25.77%	111	34.80%	79	35.43%	76	27.24%	333	30.80%
Máx 6	91	35.00%	88	27.59%	83	37.22%	102	36.56%	364	33.67%
TOTAL	260	100%	319	100%	223	100%	279	100%	1081	100%

Tabla y gráfico: 62
“Objetivo de la actividad”



Comprobamos con este ítem como la mayoría de los alumnos y alumnas cuestionados defienden conocer los objetivos de las actividades o deportes que están practicando en sus clases de EF.

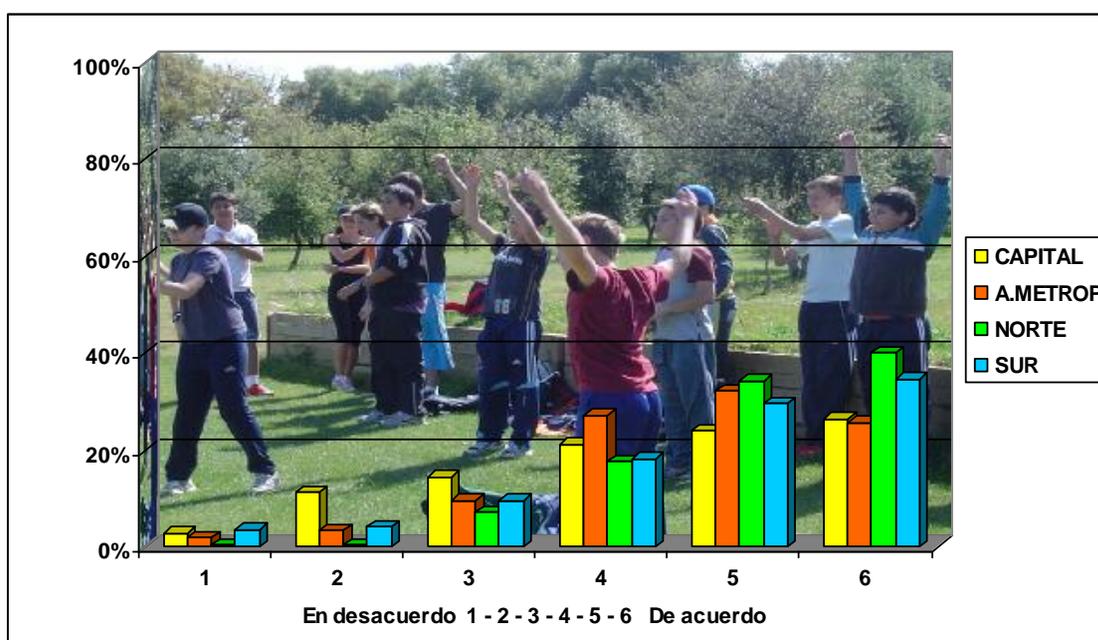
De este modo, más de un 60% de la muestra opta por un alto grado de acuerdo señalando los valores 5 y 6 en todas las zonas. En cuanto a los valores mínimos, 1 y 2, en ningún caso superan el 12% del alumnado.

Por tanto, queda patente el alto grado de información, en cuanto a objetivos, que los profesores y profesoras dan a los alumnos y alumnas encuestados.

III.- Ítem 63: Explica mucho la técnica de los deportes

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	7	2.80%	6	1.88%	1	0.45%	10	3.57%	24	2.24%
2	28	11.20%	11	3.44%	1	0.45%	12	4.29%	52	4.85%
3	36	14.40%	31	9.69%	16	7.21%	27	9.64%	110	10.26%
4	53	21.20%	87	27.19%	39	17.57%	51	18.21%	230	21.46%
5	60	24.00%	103	32.19%	76	34.23%	83	29.64%	322	30.04%
Máx 6	66	26.40%	82	25.63%	89	40.09%	97	34.64%	334	31.16%
TOTAL	250	100%	320	100%	222	100%	280	100%	1072	100%

Tabla y gráfico: 63
“Técnica de los deportes”



Al igual que en el ítem anterior, cuando consultamos en los centros participantes si sus profesores/as de Educación Física les administraban suficiente información sobre las técnicas deportivas, respondieron afirmativamente de forma visible.

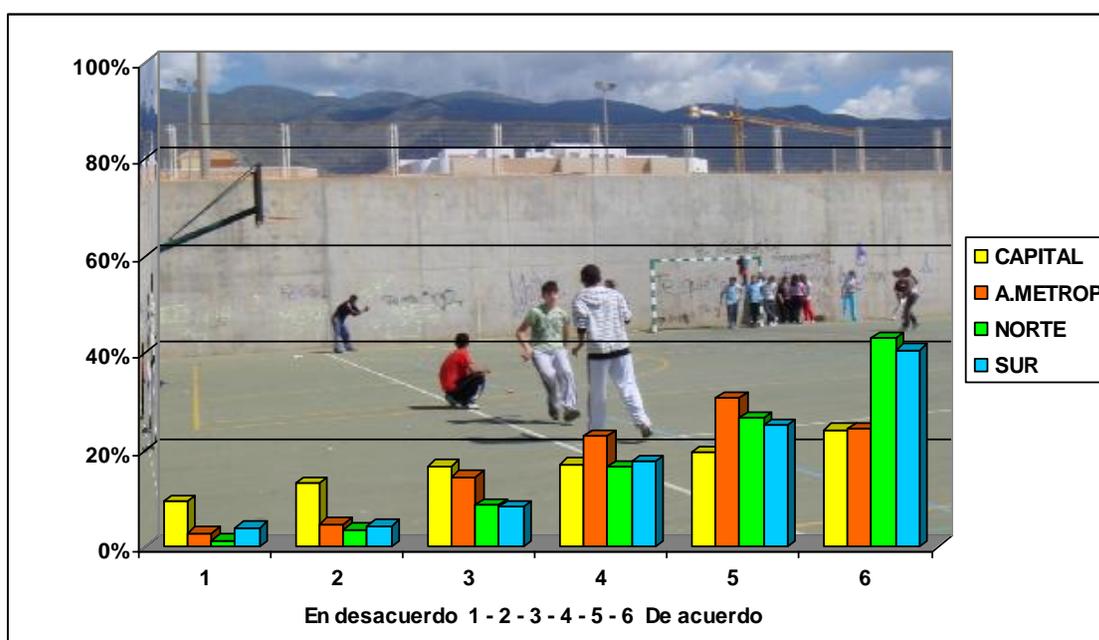
Esta vez, los porcentajes acumulados de la franja 5 y 6 superan en todas las zonas el 50% de la muestra, y el de la franja 1 y 2 no supera en ningún caso el 14%.

Consideran por tanto los alumnos y alumnas que sus docentes les “explican mucho” sobre las técnicas deportivas que trabajan en sus clases.

III.- Ítem 64: Hacemos muchos juegos en clase para aprender un deporte

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	24	9.34%	9	2.85%	3	1.38%	11	3.96%	47	4.40%
2	34	13.23%	15	4.75%	8	3.67%	12	4.32%	69	6.45%
3	43	16.73%	46	14.56%	19	8.72%	23	8.27%	131	12.25%
4	44	17.12%	72	22.78%	36	16.51%	49	17.63%	201	18.80%
5	50	19.46%	97	30.70%	58	26.61%	70	25.18%	275	25.72%
Máx 6	62	24.12%	77	24.37%	94	43.12%	113	40.65%	346	32.37%
TOTAL	257	100%	316	100%	218	100%	278	100%	1069	100%

Tabla y gráfico: 64
“Juegos en clase para practicar un deporte”



Sin duda, el valor del juego en el aprendizaje deportivo es sobradamente acreditado. Los juegos modificados, siguiendo a Devís y Peiró, (1992)⁶ ofrecen el contexto adecuado para:

- Ampliar la participación a todos los alumnos/as, los de mayor y menor habilidad física, porque se reducen las exigencias técnicas del juego.
- Integrar ambos sexos en las mismas actividades, ya que se salva el problema de la habilidad técnica y se favorece la formación de grupos mixtos y la participación equitativa.

⁶ Devís Devís, J. y Peiró Velert, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.

- Reducir la competitividad que pueda existir en los alumnos/as mediante la intervención del profesor/a, centrada en resaltar la naturaleza y dinámica del juego como si de un animador crítico se tratara.
- Utilizar un material poco sofisticado que puedan construir los propios alumnos, porque estos juegos no exigen materiales muy elaborados y caros.
- Que los alumnos/as participen en el proceso de enseñanza de este enfoque, al tener la capacidad de poner, quitar y cambiar reglas sobre la marcha del juego, e incluso llegar a construir y crear nuevos juegos modificados.

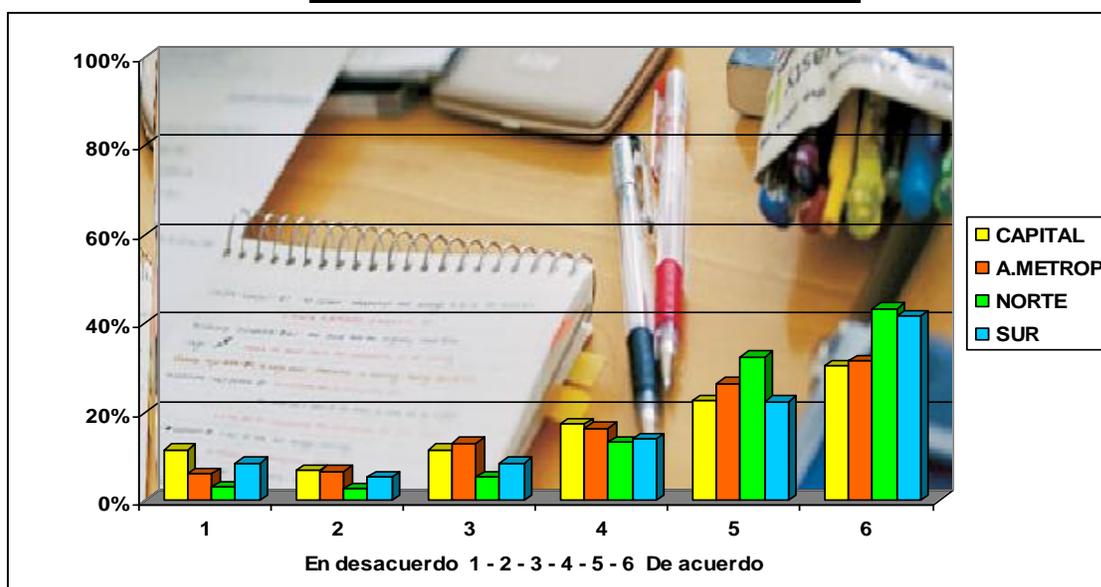
Al preguntar al alumnado sobre el uso de los juegos durante el aprendizaje deportivo, notamos una marcada preferencia hacia el acuerdo, con más de un 60% ubicado en la franja de valores 4, 5 y 6.

Dicha tendencia es mayor aún en las Zonas Norte y Sur que en las Zonas Capital y Área Metropolitana, como observamos claramente en los porcentajes del valor 6 o máximo acuerdo, donde las primeras obtienen un 43,12% y 40,65% y las segundas un 24,12% y 24,37%, respectivamente.

III.- Ítem 65: Los profesores/as son justos a la hora de calificar y ponernos la nota de EF

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	30	11.49%	19	5.99%	7	3.15%	24	8.51%	80	7.39%
2	18	6.90%	21	6.62%	6	2.70%	15	5.32%	60	5.55%
3	30	11.49%	41	12.93%	12	5.41%	24	8.51%	107	9.89%
4	45	17.24%	52	16.40%	29	13.06%	39	13.83%	165	15.25%
5	59	22.61%	84	26.50%	72	32.43%	63	22.34%	278	25.69%
Máx 6	79	30.27%	100	31.55%	96	43.24%	117	41.49%	392	36.23%
TOTAL	261	100%	317	100%	222	100%	282	100%	1082	100%

Tabla y gráfico: 65
“Profesores/as justos a la hora de calificar”



El alumnado se mostró altamente de acuerdo con que profesores/as son justos a la hora de calificar y ponernos la nota de EF, superando el 70% de las contestaciones en la franja positiva, valores 4, 5 y 6.

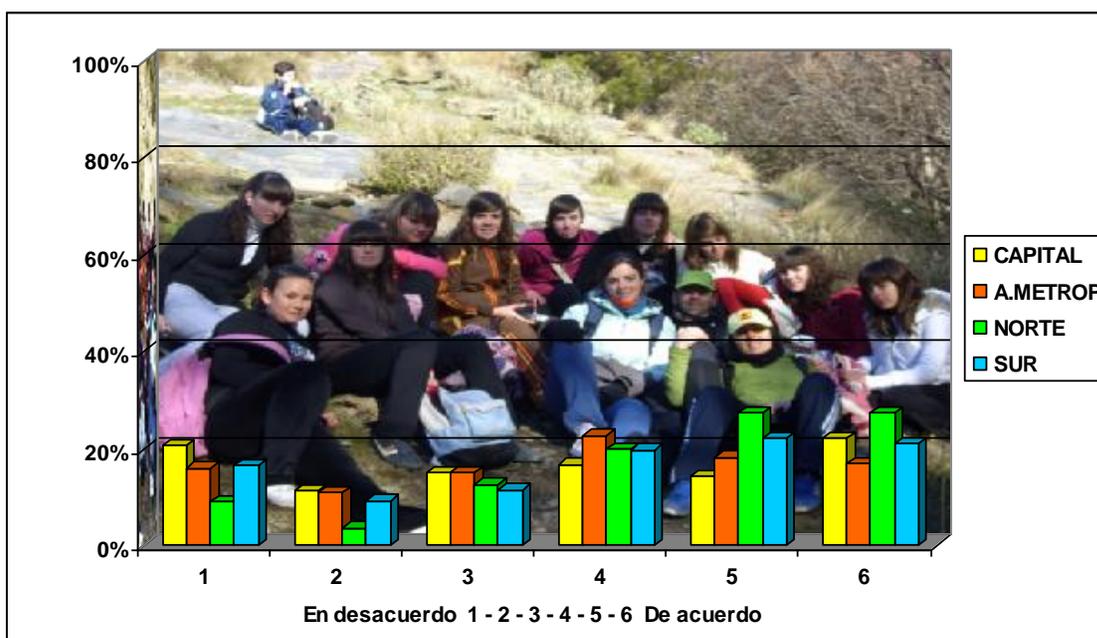
Moreno; Rodríguez y Gutiérrez (1996)⁷ obtuvieron también un resultado positivo, (saturación = .525), al plantear el ítem *La evaluación en E. F. es justa y equitativa* en una muestra de 924 alumnos y alumnas de entre 12 y 15 años de edad.

⁷ Moreno, J. A; Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M. (1996). Actitudes hacia la educación física: elaboración de un instrumento de medida. *III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 507-516). Guadalajara: Universidad de Alcalá.

III.- Ítem 66: Mi relación con el profesor/a de EF es más cercana a la que tengo con el resto de profesores/as del Instituto

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Mín 1	53	20.54%	51	16.04%	20	9.01%	46	16.43%	170	15.77%
2	29	11.24%	35	11.01%	8	3.60%	26	9.29%	98	9.09%
3	39	15.12%	48	15.09%	28	12.61%	32	11.43%	147	13.64%
4	43	16.67%	72	22.64%	44	19.82%	55	19.64%	214	19.85%
5	37	14.34%	58	18.24%	61	27.48%	62	22.14%	218	20.22%
Máx 6	57	22.09%	54	16.98%	61	27.48%	59	21.07%	231	21.43%
TOTAL	258	100%	318	100%	222	100%	280	100%	1078	100%

Tabla y gráfico: 66
“Relación más cercana con el profesor/a de educación física”
 (Test Chi-cuadrado zona: 0,000)



Los alumnos y alumnas encuestados en la capital están divididos en este pensamiento, ya que el 22,09% está de acuerdo y el 20,54% está en desacuerdo en sus grados máximos. Caso muy distinto ocurre en la Zona Norte, donde el 27,48% en el grado máximo de acuerdo pero también ese mismo porcentaje escogen estar de acuerdo, consideran que sí, que la relación con el profesor de Educación Física es mas cercana que con el resto del profesorado; le sigue la Zona Sur con el 21,07% y 22,14% en el grado máximo estar de acuerdo y grado 5 respectivamente, y el Área Metropolitana destaca el grado 4, con el 22,64%.

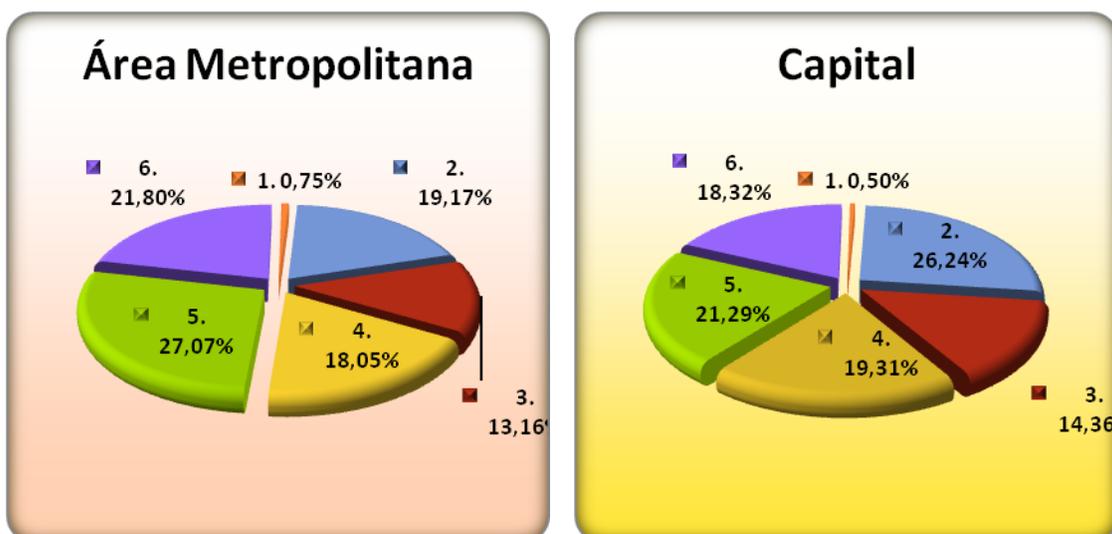
Con estos datos se puede determinar que la relación con el profesor/a de Educación Física es más cercana pero tampoco los resultados a favor son demasiado elevados como para afirmarlo de forma clara y rotunda.

En una investigación similar, se obtuvieron valores al respecto. Moreno, JA. y Rodríguez, PL. (2001)⁸ en uno de los factores que se estudiaron trataba sobre “percepción del interés del profesorado”, desde el punto de vista del alumnado. Es decir, explica la percepción que el alumnado tiene de la dedicación que el profesorado les presta, donde se observa que el profesorado de la especialidad de Educación Física muestra mayor interés por el alumnado, resaltando como ítems más significativos los siguientes:

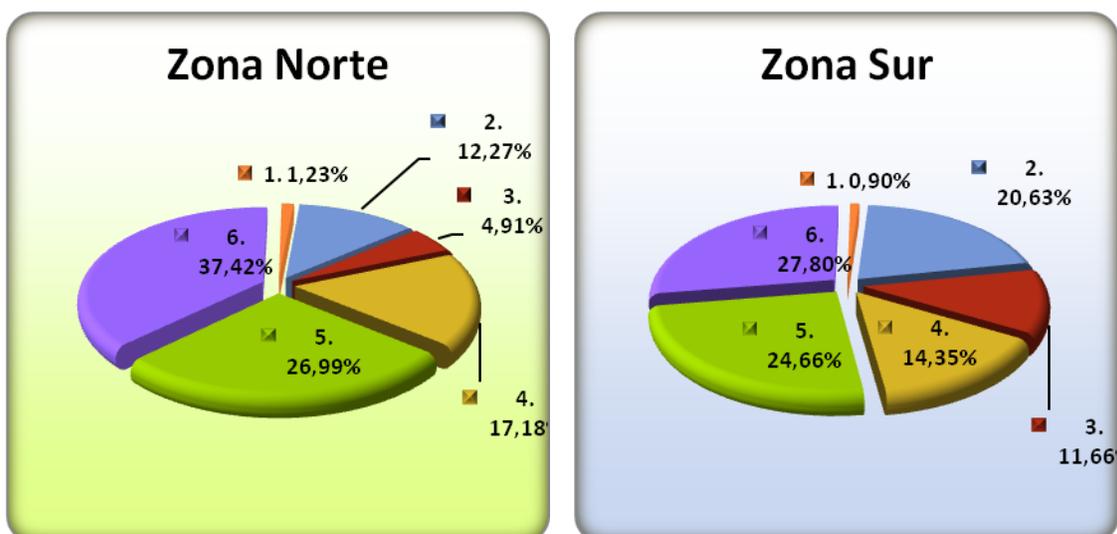
- Los profesores/as de Educación Física se preocupan más por nosotros que los demás.
- Con el profesorado de Educación Física me llevo mejor que con el resto.
- El profesorado de Educación Física tiene una disposición favorable hacia el alumnado.

Con respecto a este ítem, y si analizamos las respuestas por zonas, es decir, por las cuatro zonas encuestadas, obtenemos diferencias significativas entre ellas, pues el valor del Chi-cuadrado es 0,000.

Análisis comparativo por zonas del ítem 66:



⁸ Moreno, JA. y Rodríguez, PL. (2001). La especialidad de educación física: su valoración a través del alumnado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Disponible en: www.um.es/univefd/espef.pdf



Como podemos observar, es en la Zona Norte donde muestran un mayor acuerdo con respecto a la afirmación de este ítem, 37,42% de máximo acuerdo (valor 6), “Mi relación con el profesor/a de EF es más cercana a la que tengo con el resto de profesores/as del Instituto”, siguiéndole la Zona Sur con un 27,80% de respuestas en el valor 6, y las Zonas Capital y Metropolitana, con un 21,80% y 18,32% respectivamente.

Como vemos es en la misma zona donde piensan que su relación con el profesor/a de educación física es más cercana que donde se sienten más motivados hacia la práctica de la misma, tal y como nos mostraba el ítem 51 “*te diviertes en las clases de educación física cuando practicáis deportes*”.

CUESTIÓN IV: DEPORTE FUERA DEL INSTITUTO Y EDUCACIÓN EN VALORES

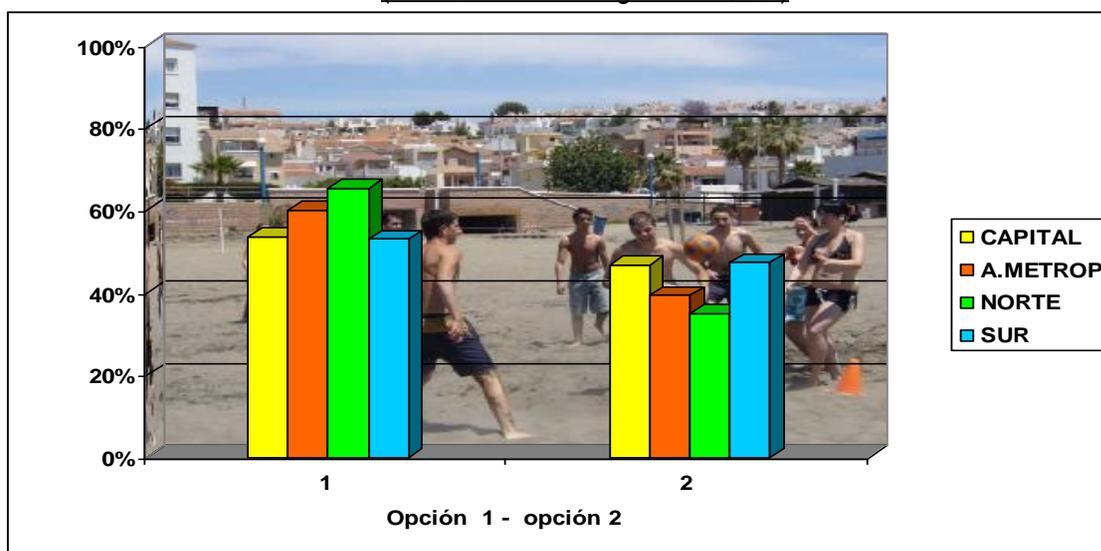
CAMPO 7: Elige de cada fila una de las dos opciones, poniendo una “x” en una de las dos casillas del centro.

En los ítems que siguen a continuación, la opción 1 corresponderá a la primera situación planteada y la opción 2 a la segunda.

IV.- Ítem 67: deporte con mis amigos/as en las clases de Educación Física vs deporte con mis amigos/as en actividades deportivas fuera del instituto

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Opción 1	130	53.50%	182	59.87%	140	65.12%	138	52.87%	590	57.67%
Opción 2	113	46.50%	119	39.14%	75	34.88%	123	47.13%	430	42.03%
TOTAL	243	100%	304	100%	215	100%	261	100%	1023	100%

Tabla y gráfico: 67
“deporte amigos/as clases educación física / fuera del instituto”
 (Test Chi-cuadrado género: 0,000)



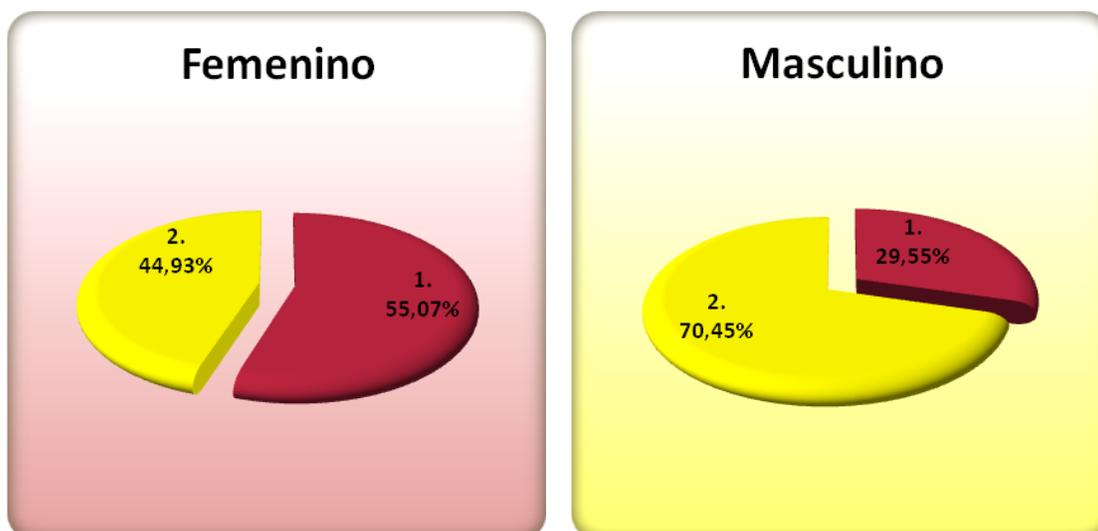
Según los resultados de este ítem las opciones de respuesta más valoradas y que reflejan la valoración de los chicos y chicas para practicar deportes con sus amigos/as en las clases de Educación Física o fuera del instituto, son:

La opción 1: “Deporte con mis amigos/as en las clases de Educación Física”, es la más valorada en todas las zonas, aunque con un porcentaje algo mayor en la Zona Norte que con el 65,12%, supera el porcentaje del resto de las zonas (59,87% de la Zona Metropolitana, el 53,50% de la Capital y el 52,87% de la Zona Sur).

La opción 2: “Deporte con mis amigos/as en actividades deportivas fuera del instituto” no aparece con resultados muy distanciados de la anterior, sobre todo en la Capital y en la Zona Sur, donde aparecen con valores muy similares a los de la opción 1, con un 46,50% y 47,13% respectivamente. Sí existe mayor diferencia entre los datos de la Zona Metropolitana con un 39,14% y la Zona Norte con un 34,88% respecto a su primera opción de respuesta, por lo que podríamos entender que en estas dos zonas se percibe con mayor claridad su superior valoración a las actividades deportivas con sus amigos en las clases de Educación Física.

En los siguientes gráficos podemos comprobar que la muestra presenta diferencias estadísticas significativas con respecto a este ítem entre preferencia del deporte con los amigos/as en las clases de educación física o fuera del instituto. Así a continuación vamos a ver el análisis comparativo por género, ya que el valor del Chi-cuadrado para la diferencia de respuestas entre hombres y mujeres es de 0,000.

Análisis comparativo por género del ítem 67:



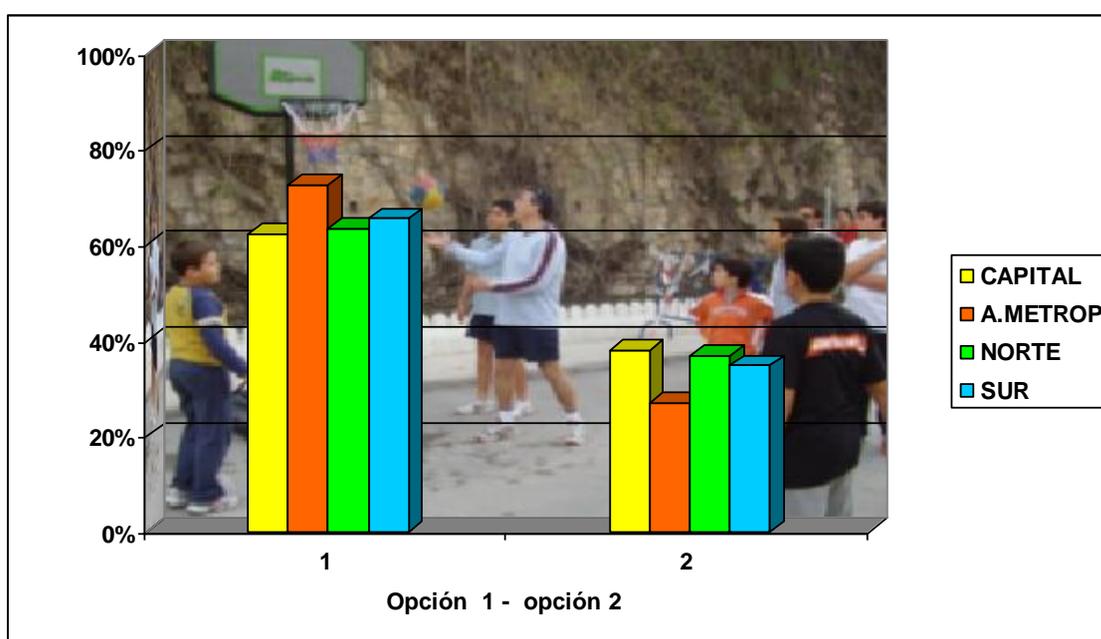
Existen grandes diferencias en las respuestas dadas para este ítem entre lo que piensan los chicos y lo que piensan las chicas de nuestra muestra, así los chicos se tienden en un porcentaje altísimo al acuerdo respecto a la preferencia de practicar deporte con sus amigos/as en las clases de educación física 70,45%, mientras que las chicas prefieren hacerlo fuera del instituto, 55,07%.

Quizás esto se deba a que los chicos, como han demostrado en diferentes ítems, están más motivados y les gustan más los contenidos que se suelen dar en las clases de educación física que las chicas, y por ello prefieran hacerlo en las mismas, mientras que ellas prefieren hacerlo fuera del instituto.

IV.- Ítem 68: competir en las ligas del instituto vs competir en las competiciones deportivas fuera del instituto

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Opción 1	148	62.18%	212	72.35%	133	63.33%	164	65.34%	657	66.23%
Opción 2	90	37.82%	79	26.96%	77	36.67%	87	34.66%	333	33.57%
TOTAL	238	100%	293	100%	210	100%	251	100%	992	100%

Tabla y gráfico: 68
“Competir ligas instituto/ fuera instituto”

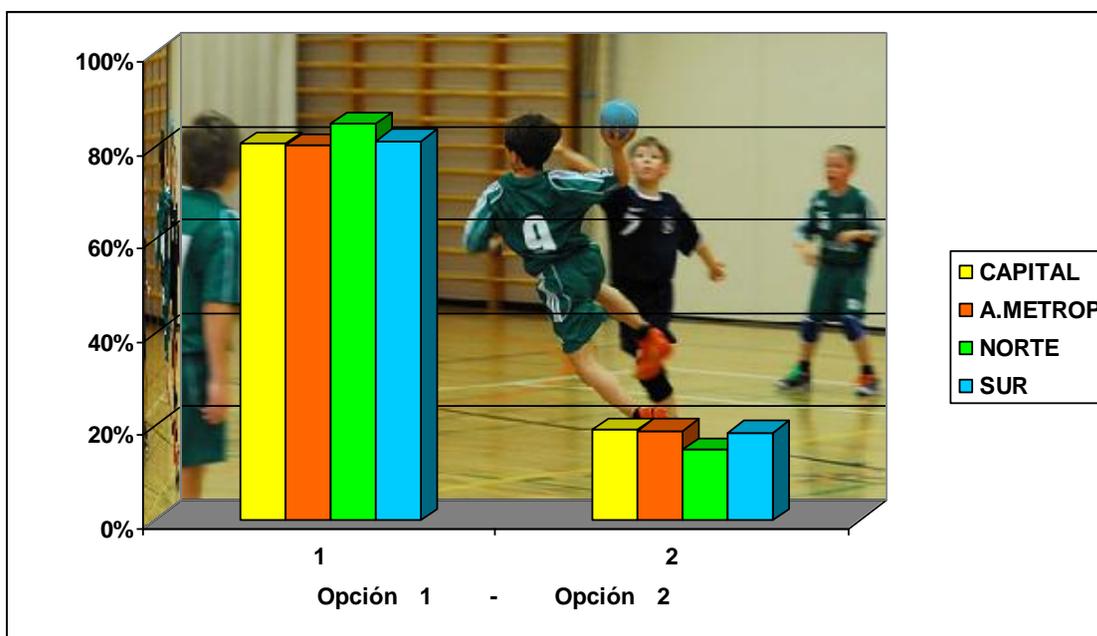


Observando los resultados descubrimos que la opción de respuesta más valorada y con porcentajes elevados es la primera en todas las zonas, destacando la Zona Metropolitana con el 72,35%, seguida por la Zona Sur con 65,34%, la Zona Norte con el 63,33% y la Capital con el 62,18%. Por lo que podemos deducir que la mayoría de los encuestados valoran mejor las competiciones en ligas dentro del instituto, que las realiza fuera de él. Dejando la valoración de las competiciones deportivas fuera del instituto en segundo lugar con unos porcentajes bastante distanciados de los primeros. La zona de la Capital con 37,82% refleja el mayor de estos datos, seguido del 36,67% de la Zona Norte, el 34,66% de la Zona Sur y el 26,96% del Área Metropolitana.

IV.- Ítem 69: Estoy o he estado inscrito en algún deporte vs Nunca he estado inscrito en deportes

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Opción 1	201	80.72%	244	80.26%	181	84.98%	220	81.18%	846	81.58%
Opción 2	48	19.28%	58	19.08%	32	15.02%	51	18.82%	189	18.23%
TOTAL	249	100%	304	100%	213	100%	271	100%	1037	100%

Tabla y gráfico: 69
“Estoy inscrito en deporte / nunca”
 (Test Chi-cuadrado género: 0,000)



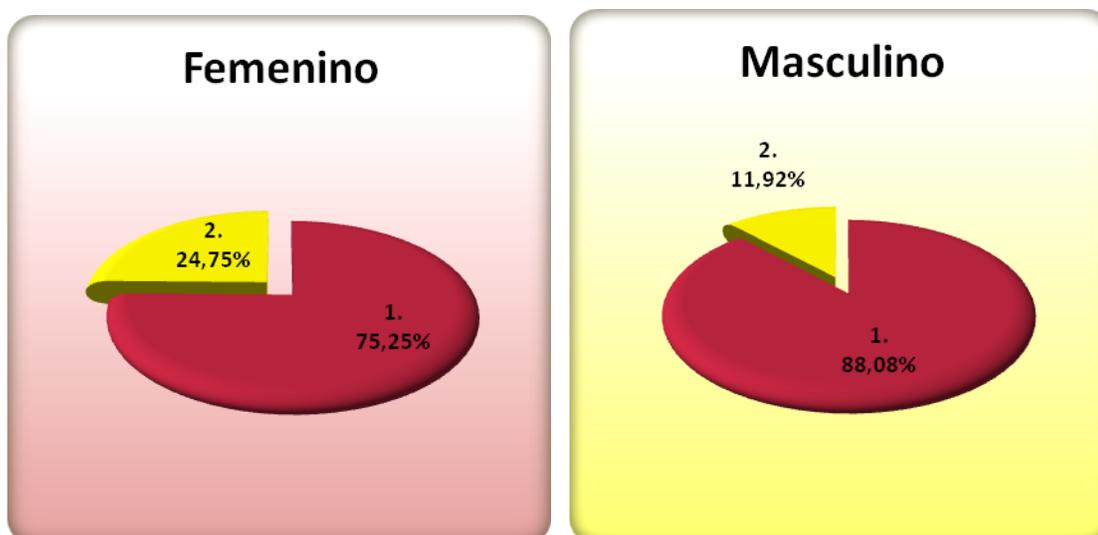
Como podemos observar en la gráfica, la elección preferida de los encuestados en este ítem aparece de forma clara y diferenciada de la que no lo es, ya que la mayoría de los chicos y chicas independientemente de la zona donde se les ha preguntado, responden con un porcentaje elevado (más del 80%), que han estado inscrito en deportes.

Los que realizan esta afirmación con un tanto por ciento más elevado son los de la Zona Norte con el 84,98%, seguidos de los de la Zona Sur con el 81,18%, y los de la Capital y Área Metropolitana, con datos muy similares, el 80,72% y el 80,26% respectivamente. Mientras que los datos de los chicos y chicas que manifiestan que nunca han estado inscritos en algún deporte, son mucho más inferiores, y también muy similares en todas las zonas, no apareciendo diferencias significativas entre ellas.

En la Capital y Área Metropolitana el 36,33% y el 35,71% revelan la preferencia de la opción 1, seguida de la Zona Sur y Zona Norte, que con el 35,21% y 30,67 también declaran que no están o no han estado inscritos en ningún deporte.

Como vemos las respuestas son muy similares en las cuatro zonas encuestadas, pero si realizamos una comparativa por género, tenemos que existen diferencias significativas entre lo que opinan los chicos y las chicas de nuestra investigación, pues el valor del Chi-cuadrado para el ítem es de 0,000, como así lo muestran las gráficas siguientes:

Análisis comparativo por género del ítem 69:

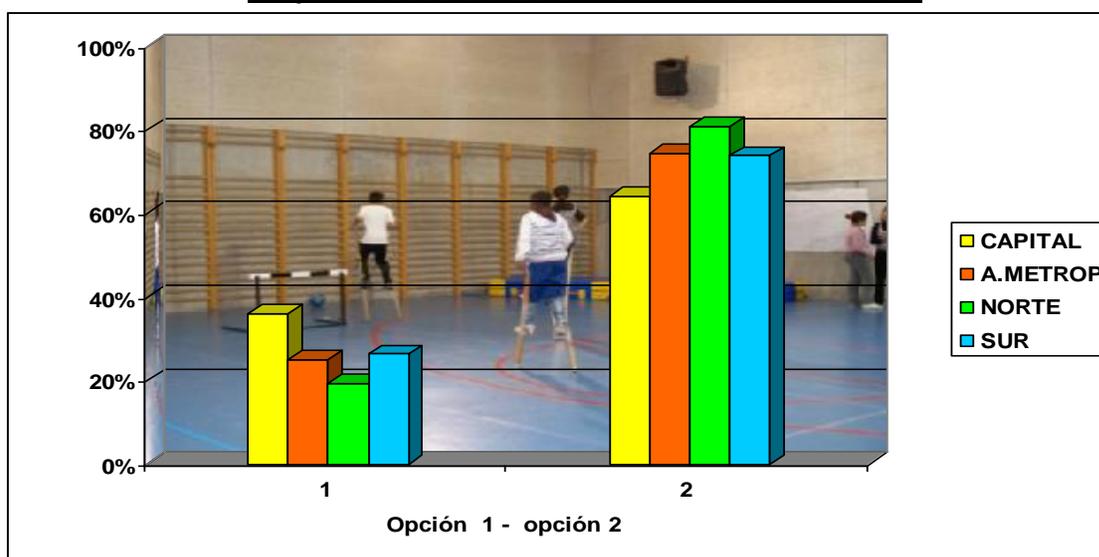


Ambos de forma mayoritaria dicen estar o haber estado inscrito en deportes, pero el porcentaje de chicos que lo está o ha estado es mayor al de las chicas, siendo un 88,08% frente a un 74,25%, ocurriendo al revés en el caso de respuesta “nunca he estado inscrito” donde tenemos un porcentaje más alto para la muestra femenina, 24,75% frente a un 11,92% para ellos.

IV.- Ítem 70: el deporte que practico en las clases de EF desarrollo valores como respeto, compañerismo... vs el deporte que se practica fuera del instituto, se desarrollan más valores que los que consigo en las clases de EF

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Opción 1	87	35.95%	75	25.08%	41	19.34%	69	26.24%	272	26.77%
Opción 2	155	64.05%	222	74.25%	171	80.66%	194	73.76%	742	73.03%
TOTAL	242	100%	299	100%	212	100%	263	100%	1016	100%

Tabla y gráfico: 70
“Deporte clases educación física / fuera del instituto”



Simplemente con realizar una mirada fugaz al diagrama de barras, podemos interpretar de manera rápida que la opción más valorada es la segunda, lo que supone más detalladamente que el 80,66% de los encuestados de la Zona Norte, el 74,25% de los del Área Metropolitana, el 73,70% de la Zona Sur y el 64,05% de los de la Capital, declara que en el deporte que se practica fuera del instituto se desarrollan más valores de los que se consiguen con las clases de Educación Física. Aunque también habría que decir, que en la Capital el 35,95% expone que con los deportes que practican en las clases de Educación Física también desarrollan valores de respeto, compañerismo.

Esta consideración también la realizan en la Zona Sur con el 26,74%, en la zona Metropolitana con el 25,08% y en la Zona Norte con el 19,34%.

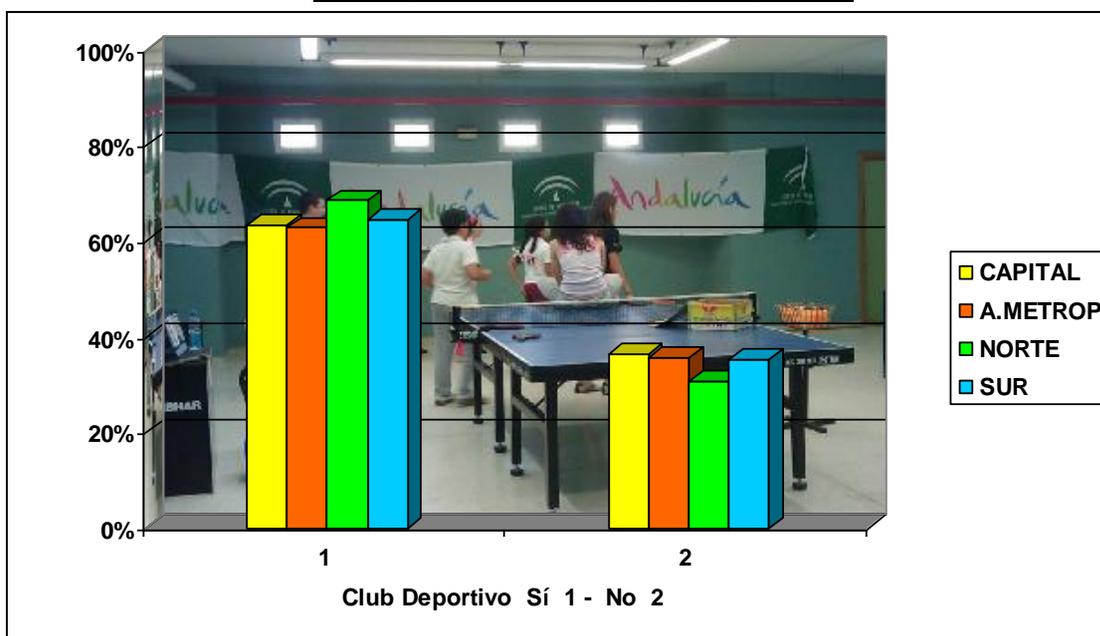
Datos inferiores a los porcentajes que dan más valor a los deportes que se desarrollan fuera del instituto, pero que al menos nos dejan un margen de esperanza y una fuente de información para la reflexión de la influencia que ejerce la Educación Física sobre la adquisición y mantenimiento de valores que faciliten el desarrollo individual y social de los alumnos/as en nuestra sociedad.

CAMPO 8: ¿Participas o has participado en algún equipo/club deportivo?

IV.- Ítem 71: si / no

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Opción 1	162	63.28%	202	62.73%	154	68.44%	183	64.44%	701	64.49%
Opción 2	93	36.33%	115	35.71%	69	30.67%	100	35.21%	377	34.68%
TOTAL	256	100%	322	100%	225	100%	284	100%	1087	100%

Tabla y gráfico: 71
“Participas en un club o equipo deportivo”

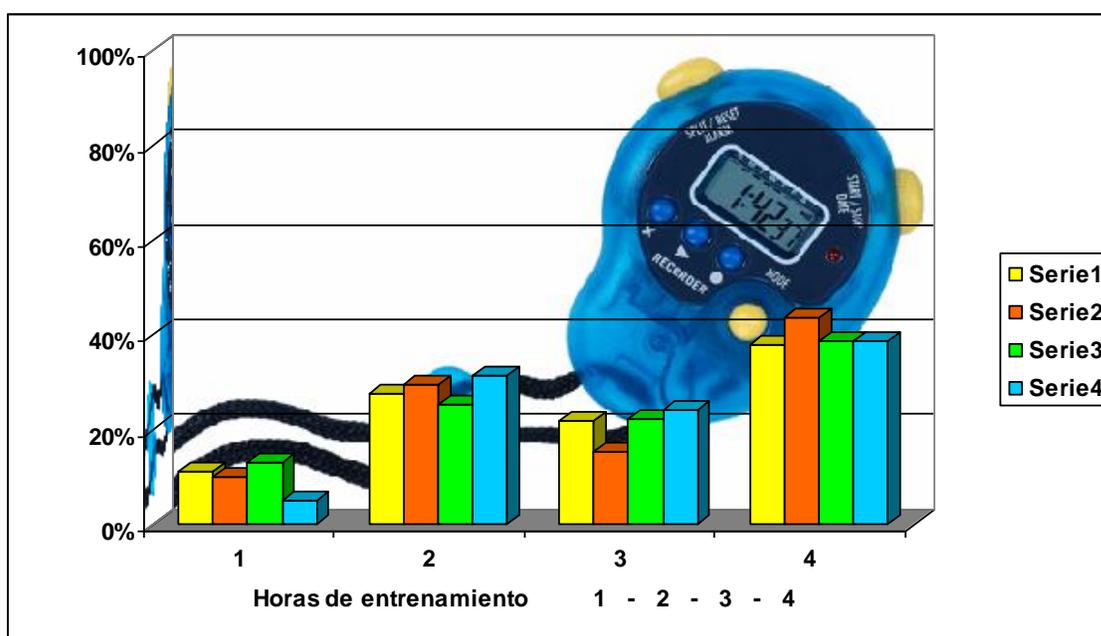


Apreciamos en este ítem que la opción de respuesta más valorada en todas las zonas estudiadas, es la que revela que la mayoría de los encuestados Sí pertenecen a un equipo/club deportivo. Los valores de las opciones de respuesta de los que así lo afirman, están situados alrededor del 60%, y los que manifiestan que No pertenecen a un equipo deportivo se encuentran en la franja del 30%. Así, los que dan una respuesta afirmativa, se encuentran comprendidos entre el 62,73% de los alumnos/as del Área Metropolitana y el 68,44% de los encuestados en la Zona Norte, encontrando como valores intermedios el 63,28% de la Capital y el 64,44% de los de la Zona Sur. Los que declaran No pertenecer a un equipo/club deportivo se sitúan entre el 30,67% de la Zona Norte, como valor inferior, y el 36,33% de la Capital como valor superior, teniendo los encuestados del Área Metropolitana y de la Zona Sur con porcentajes muy similares unos valores intermedios entre los anteriores, con un 35,71% y 35,21% respectivamente.

IV.- Ítem 72: horas semanales entre entrenamientos y partidos

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1	18	11.25%	20	9.90%	20	13.07%	9	5.06%	67	9.67%
2	44	27.50%	60	29.70%	39	25.49%	56	31.46%	199	28.72%
3	35	21.88%	31	15.35%	34	22.22%	43	24.16%	143	20.63%
4	61	38.13%	88	43.56%	59	38.56%	69	38.76%	277	39.97%
TOTAL	160	100%	202	100%	153	100%	178	100%	693	100%

Tabla y gráfico: 72
“Horas semanales de entrenamiento”



Nos resulta gratificante comprobar que la opción de respuesta preferida por los encuestados en todas las zonas, es la que expresa en opinión de los mismos que dedican más de cuatro horas semanales entre entrenamientos y partidos, lo que supondría una media aproximada de una hora de entrenamiento al día. Siendo los datos algo más elevados en la zona del Área Metropolitana con el 43,56%, seguidos con valores muy similares los de la Zona Sur (38,76%), la Zona Norte (38,56%) y los de la Capital (38,13%).

La segunda opción de respuesta, también en todas las zonas encuestadas y no encontrando grandes diferencias entre ellas al igual que en las anteriores, es la que manifiesta que los encuestados entrenan dos horas a la semana, recogida esta información con los siguientes datos: en la Zona Sur (31,46%), en el Área Metropolitana (29,70%), en la Capital (27,50%) y en la Zona Norte (25,49%).

La tercera opción, con un porcentaje alrededor del 20% también en todas las zonas (Sur 24,16%, Norte 22,22%, y Capital 21,82%), a excepción del Área Metropolitana que presenta un 15,35%, es la que declara que los encuestados entrenan 3 horas semanales. Siendo la última opción la que muestra que entrenan una hora a la semana, con el 13,07% en la Zona Norte, el 11,25% en la Capital, el 9,90% del Área Metropolitana y el 5,06% en la Zona Sur.

La investigación de Vílchez, G. (2007)⁹ obtiene resultados muy próximos a los de nuestra muestra. Así, señalan que el 44,90% practican algún deporte o actividad física más de cinco días a la semana y la duración de la actividad es de una hora, manifestando este dato el 61,9% de la muestra total de su estudio. Aunque hay que señalar que en este estudio los encuestados consideraban una actividad física o deporte, los juegos que habitualmente practican en la calle, hecho que eleva los porcentajes de horas de entrenamiento, por lo que nos parece acertado tomar nuestros datos con cautela a la espera de que la triangulación de todos nuestros resultados nos permita descubrir con mayor veracidad los datos.

Los estudios de Rasch y Burke (1999: 460)¹⁰, consideraban que los trabajos de acondicionamiento deben realizarse de forma suficientemente espaciada para que tenga lugar el crecimiento de los tejidos, la reposición de alimentos y la síntesis bioquímica; aunque deben ser lo suficientemente frecuentes para contribuir al desarrollo fisiológico.

La recomendación general, una vez verificados los períodos temporales necesarios para que un estímulo adecuado en volumen e intensidad, produzca supercompensación, es la de practicar al menos tres días alternos por semana, para que se observen los beneficios de la actividad física, considerándose menos insuficiente. Hasta cinco días a la semana el progreso es constante, mas puede producir sobrecargas y está más indicado para objetivos que buscan rendimiento, siguiendo a Torres Guerrero. (1996: 106)¹¹.

⁹ Vílchez Barroso, G. (2007). Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de Educación Primaria de la comarca Granadina de los Montes Orientales y la influencia de la Educación Física sobre ellos. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

¹⁰ Rasch, P. y Burke, R. (1999). *Kinesiología y anatomía aplicada*. Barcelona: Ateneo.(7ª edición).

¹¹ Torres Guerrero, J. (1996). *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Consideraciones didácticas*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.

IV.- Ítem 73: Quién te anima más para inscribirte en ese deporte

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%								
Padre/madre	43	27.92%	38	19.39%	21	13.64%	42	24.00%	144	21.21%
Profesor/a	2	1.14%	3	1.53%	1	0.65%	2	1.14%	8	0.88%
Amigo/a	28	18.18%	35	17.86%	55	35.71%	28	16.00%	146	21.50%
Entrenador/a	8	5.19%	7	3.57%	17	11.04%	16	9.14%	48	7.07%
Yo	75	48.70%	112	57.14%	60	38.96%	87	49.71%	334	49.19%
TOTAL	156	100%	196	100%	154	100%	175	100%	681	100%

Tabla y gráfico: 73
“Quién te anima a inscribirte en el deporte”



La preferencia de los chicos y chicas en este ítem parece clara, ya que en el porcentaje más elevado en todas las zonas encuestadas es la que manifiesta que es en ellos mismos en quién recae la motivación principal para inscribirse en el deporte que practican. Dato que refleja el 57,14% de los encuestados del Área Metropolitana, el 49,71% de la Zona Sur, el 48,70% de la Capital y el 38,96% de la Zona Norte. Este 38,96% se aproxima mucho al 35,71% de la segunda opción de respuesta en esta misma zona, los amigos/as, mostrando así que en esta zona, la influencia mayor la ejercen ellos mismos y los amigos/as, no siendo igual en el resto de las zonas, ya que aunque coinciden en su primera opción, la segunda opción más valorada es la de los padres en el resto de las zonas, con el 27,92% en la Capital, el 24% en la Zona Sur y el 19,39% de la Zona Metropolitana.

Y en la tercera opción de respuesta más elegida, vuelven a alternarse los datos entre la zona Norte (cuya tercera opción es la de los padres, con el 13,64% y segunda opción de los encuestados en Zona Sur, Metropolitana y Capital), y la del resto de las zonas (cuya tercera opción es la segunda de la Zona Norte, los amigos/as).

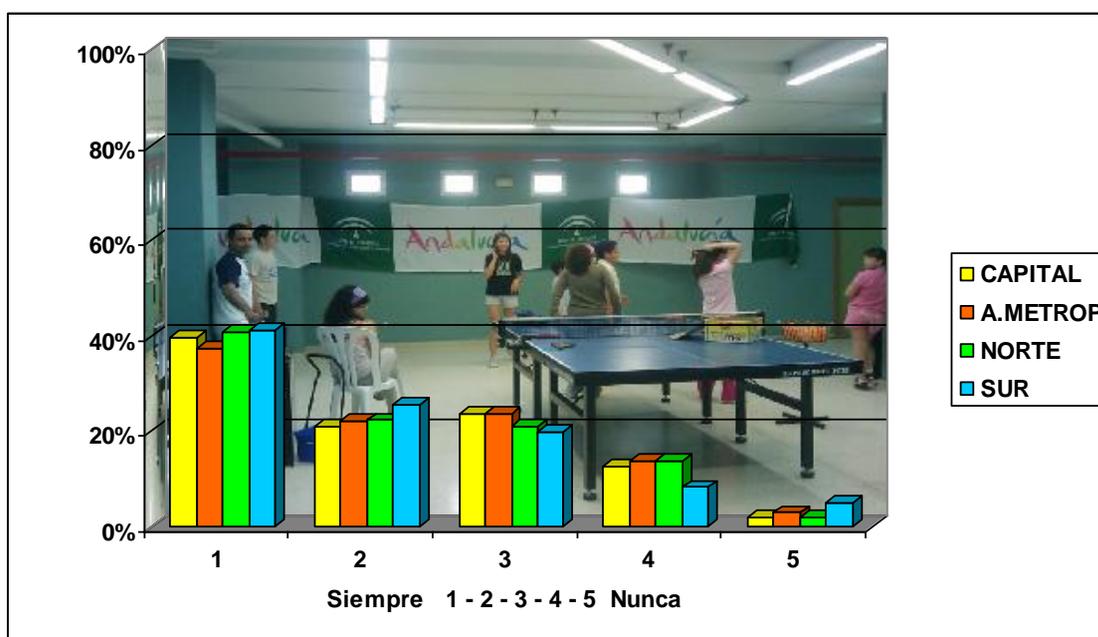
Nos resulta obligado destacar que al igual que los datos de los encuestados de todas las zonas coinciden en que su principal motivación es personal, también coinciden en que la opción que refleja que los agentes que menos influencia ejercen sobre ellos a la hora de inscribirse en un deporte, son los profesores/as, con los siguientes datos: 0% en la Capital, 1,53% en el Área Metropolitana, 0,65% en la Zona Norte y el 1,14% en la Zona Sur.

Datos que nos deberían hacer reflexionar sobre el papel que tiene la Educación Física y los profesionales de la misma en la transmisión de hábitos saludables, en este caso de práctica de actividad física fuera del horario escolar, y de la influencia que se ejerce sobre los alumnos/as y la adquisición del hábito de práctica de actividad física como alternativa saludable en el tiempo libre de los alumnos/as, fin para el que pensamos deberían servir las clases de Educación Física.

IV.- Ítem 74: Te explican tus entrenadores los valores que quieren que consigas

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1	62	39.74%	76	37.44%	62	40.79%	74	41.11%	274	39.65%
2	33	21.15%	45	22.17%	34	22.37%	46	25.56%	158	22.87%
3	37	23.72%	48	23.65%	32	21.05%	36	20.00%	153	22.14%
4	20	12.82%	28	13.79%	21	13.82%	15	8.33%	84	12.16%
5	3	1.92%	6	2.96%	3	1.97%	9	5.00%	21	3.04%
TOTAL	156	100%	203	100%	152	100%	180	100%	691	100%

Tabla y gráfico: 74
“Valores que tu entrenador quiere que consigas”



Las contestaciones obtenidas en este ítem sobre si *los entrenadores explican a sus pupilos los valores que quieren que consigan* hay una clara inclinación en las respuestas hacia la opción siempre en esta cuestión. Siendo el valor 1, *siempre* el mas considerado con números muy cercanos al 40%. Le siguen la opción 2 y 3, con guarismos muy cercanos de una forma global al 20%. Las posibilidades de respuesta 4, presentan un porcentaje cercano a 10% y la opción 5 es minoritaria en cuanto a la inclinación en las contestaciones ya que estas están por debajo del 5%.

No hay grandes diferencias en los porcentajes dentro de cada uno de los grupos correspondientes a las diferentes áreas de estudio siendo las respuestas bastante homogéneas. Parece quedar claro que los entrenadores/as, al menos dan información sobre los valores que quieren que los alumnos/as consigan. *Respuestas* muy parecidas encontramos en el trabajo de Figueras Valero F. J. (2008:427)¹² con alumnos de tercer ciclo de Primaria en los mismos grupos de la provincia de Granada donde a la misma cuestión las respuestas son análogas, demostrándose un alto grado de correspondencia en las respuestas de los distintos grupos encuestados en los dos trabajos.

Dentro de la cultura escolar, los ejemplos, las actividades y los recursos, que el profesorado utiliza para transmitir a sus alumnos valores, así como la interacción que se produce entre el profesorado y el alumnado tiene una gran influencia en la adquisición de valores como demuestra Pring (2001)¹³ en su obra “*la educación como moral práctica*” realiza un estudio donde compara dos grupos de alumnos/as, a uno de ellos se les informa de cuales son los objetivos morales a conseguir y al otro no se le daba ninguna información adicional. Entre los resultados se destaca la importancia que tienen las explicaciones que los educadores/as daban al alumnado sobre los logros o metas a conseguir.

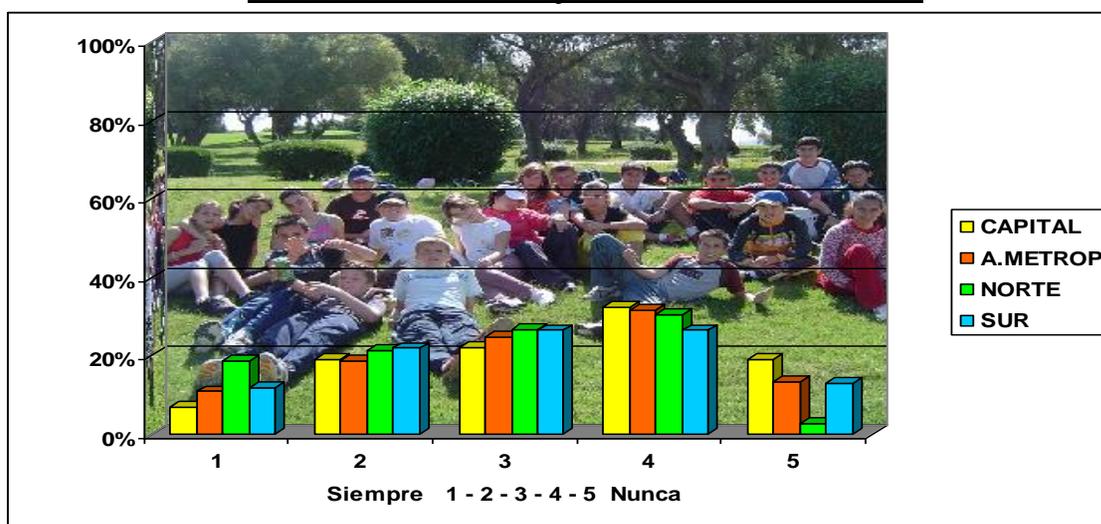
¹² Figueras Valero F. J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización y practicantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹³ Pring, R. (2001) Education as a moral practice. *Journal of Moral Education*, 30(2), 101-112.

IV.- Ítem 75: Son parecidos los valores que te enseñan en las clases de Educación Física

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Siempre 1	11	7.01%	22	10.95%	28	18.67%	21	11.86%	82	11.97%
2	30	19.11%	38	18.91%	32	21.33%	39	22.03%	139	20.29%
3	35	22.29%	50	24.88%	40	26.67%	47	26.55%	172	25.11%
4	51	32.48%	64	31.84%	46	30.67%	47	26.55%	208	30.36%
Nunca 5	30	19.11%	27	13.43%	4	2.67%	23	12.99%	84	12.26%
TOTAL	157	100%	201	100%	150	100%	177	100%	685	100%

Tabla y gráfico: 75
“Valores entrenamiento y clases de educación física”



En la estimación realizada por el alumnado se observa una tendencia hacia los valores centrales 3 y 4 siendo este último el que predomina con números cercanos al 30%. Es curioso comprobar como la diferencia entre lo que los entrenadores/as y los profesores/as de Educación Física plantean es significativa, pues hay una mayor inclinación por parte de los alumnos/as encuestados a considerar que los valores que enseñan los entrenadores/as no son parecidos a los que se transmiten en las clases de Educación Física.

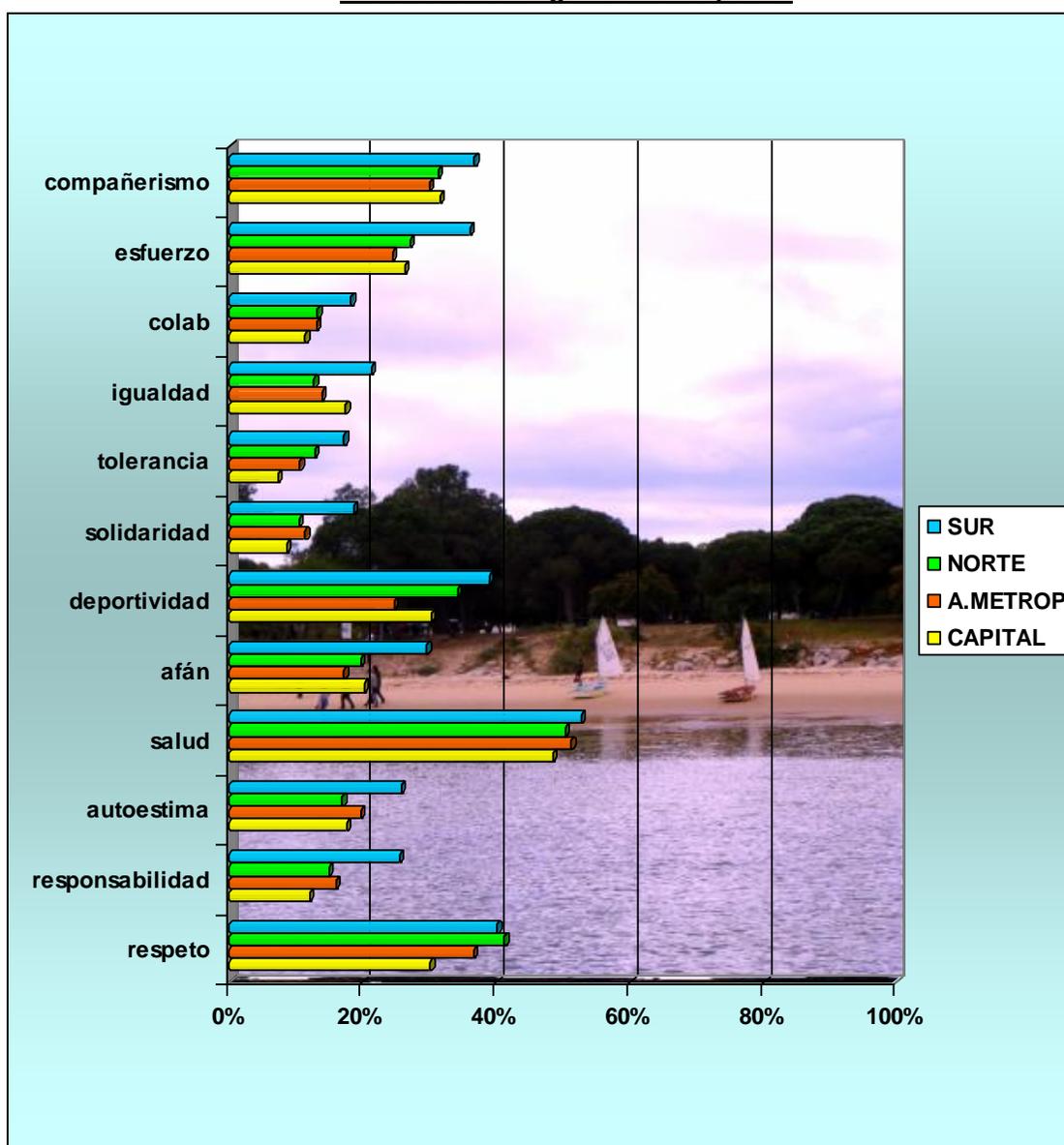
Hacemos hincapié en la necesidad de educar en valores desde la escuela en general y en particular desde la Educación Física, haciéndonos partícipes de las conclusiones que Bergmann Drawe (2000)¹⁴ donde determina que la Educación Física en particular proporciona a los estudiantes valores necesarios para la vida real, así como que las reglas de los valores morales tienen que ser puestas en práctica a través del deporte para acercar al alumnado a su contexto vital.

¹⁴Bergmann Drawe, S. (2000) The logical connection between moral and physical education. Journal of curriculum Studies, 32(4), 561-573.

CAMPO 9: Qué valores de los que aparecen en la tabla te gustaría conseguir haciendo deporte

	RESPECTO	RESPONSAB.	AUTOESTIM.	SALUD	AFÁN	DEPORTIV.
CAPITAL	30.01%	12.01%	17.50%	48.40%	20.18%	30.14%
A.METROP	36.52%	15.95%	19.65%	51.13%	17.18%	24.59%
NORTE	41.19%	14.96%	16.89%	50.22%	19.70%	34.22%
SUR	40.07%	25.44%	25.78%	52.61%	29.50%	38.91%
	SOLIDARID.	TOLERANCIA	IGUALDAD	COLAB.	ESFUERZO	COMPAÑER.
CAPITAL	8.56%	7.28%	17.37%	11.37%	26.18%	31.55%
A.METROP	11.32%	10.49%	13.79%	13.07%	24.38%	29.94%
NORTE	10.37%	12.74%	12.59%	13.19%	27.11%	31.26%
SUR	18.58%	17.19%	21.25%	18.23%	36.00%	36.70%

Tabla y gráfico:
“Valores a conseguir con el deporte”



En la tabla que tenemos delante vemos como el valor por el que se inclinan todos los encuestados es la salud estando por encima, pero próximo al 50% en todas las áreas de la muestra. Le siguen el respeto y la deportividad con números algo más bajos entre el 30% y 40% y después aparecen de cerca ideales como el compañerismo y sentido del esfuerzo, seguido muy de cerca por los valores de afán de superación, responsabilidad, autoestima e igualdad de forma consecutiva con guarismos cercanos al 20%. Por último y con dígitos muy próximos al 10%, aunque ligeramente superiores nos encontramos con los valores de igualdad, colaboración y tolerancia.

En el diagrama de barras es el grupo Sur el que mantiene un rango ligeramente superior en prácticamente todos los valores que se pueden transmitir a través del deporte, a excepción del respeto donde el grupo Norte es quien mantiene números superiores. El grupo Norte le sigue en apoyo en los valores que se transmite el deporte de tolerancia, deportividad, colaboración y sentido del esfuerzo. Compañerismo, sentido del esfuerzo, igualdad, afán de superación son los valores que los encuestados de la capital siguen en segundo lugar al grupo de la zona Sur. Es curioso observar como en la zona de la capital se obtiene en un número importante de valores (colaboración, tolerancia, solidaridad, autoestima, responsabilidad y respeto) el menor número de apoyo de estos a conseguir haciendo deporte.

Selección de valores para toda la muestra:

RESPECTO	RESPONSAB.	AUTOESTIMA	SALUD
36.86%	17.29%	20.18%	50.68%
AFÁN	DEPORTIVIDAD	SOLIDARIDAD	TOLERANCIA
21.63%	31.63%	12.37%	11.94%
IGUALDAD	COLAB	ESFUERZO	COMPAÑERISMO
16.35%	14.04%	28.41%	32.36%

Tabla y gráfico:
“Valores para toda la muestra”



En este diagrama circular correspondiente a los valores elegidos para toda la muestra podemos ver como el valor que a la mayoría de encuestados le gustaría conseguir haciendo deporte es la salud (50%) seguidos y próximos al 30% se encuentran el respeto (36%), compañerismo (32%) y deportividad (31%), próximos y por debajo del 30% se encuentra el sentido del esfuerzo. Afán de superación y autoestima cuentan con un apoyo de los encuestados del 20% y ligeramente por debajo de estos aparecen los valores de la responsabilidad, igualdad y colaboración acercándose al 10%. Cuentan con el menor apoyo las opciones de los valores solidaridad y tolerancia con un número algo superior al 10%.

Una situación parecida encontramos en las conclusiones de la investigación de Collado Fernández (2005:1373)¹⁵ donde los alumnos/as consiguen mejoras significativas después de la aplicación de un programa de actividad física y deporte en valores como la salud, respeto, responsabilidad y autoestima. Estos cuatro valores se encuentran a su vez entre los seis primeros más considerados de toda la muestra correspondiente a todos los grupos analizados. Comprobamos pues que coinciden en gran medida en los valores que les gustaría conseguir a los alumnos testados haciendo deporte.

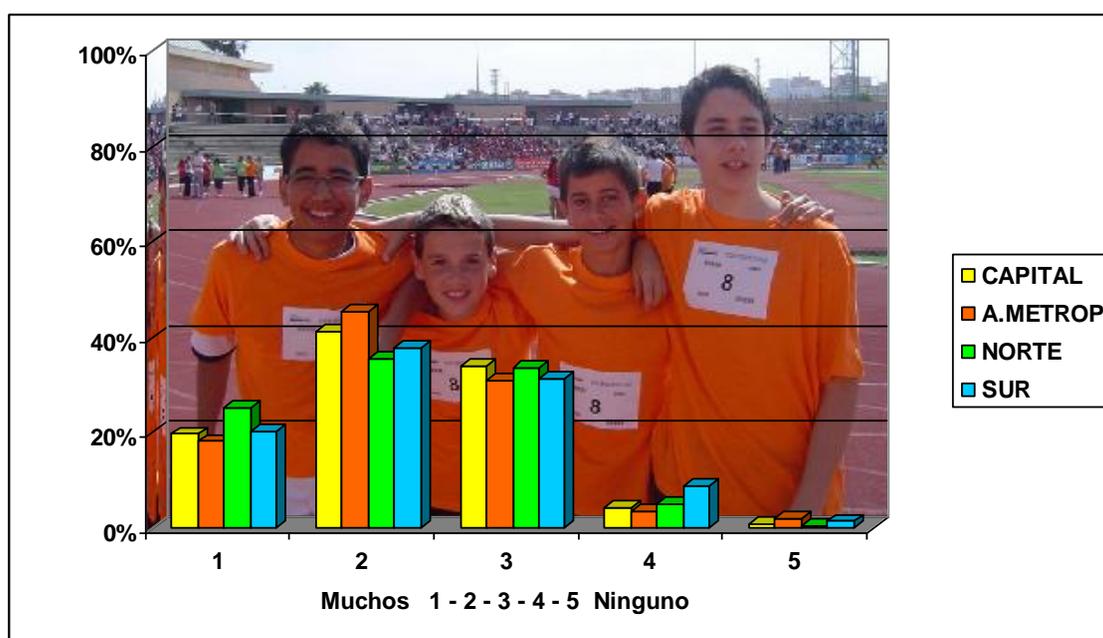
¹⁵Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de ESO*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.

CAMPO 10: Cuántos valores de la pregunta anterior crees que tienes adquiridos

IV.- Ítem 76: valores adquiridos

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1	50	19.76%	57	18.21%	55	25.35%	57	20.36%	219	20.60%
2	104	41.11%	142	45.37%	77	35.48%	106	37.86%	429	40.36%
3	86	33.99%	97	30.99%	73	33.64%	88	31.43%	344	32.36%
4	11	4.35%	11	3.51%	11	5.07%	25	8.93%	58	5.46%
5	2	0.79%	6	1.92%	1	0.46%	4	1.43%	13	1.22%
TOTAL	253	100%	313	100%	217	100%	280	100%	1063	100%

Tabla y gráfico: 76
“Valores adquiridos”



En cuanto a los valores que los encuestados consideran que tienen adquiridos vemos tanto en la tabla de contingencias como en este diagrama de barras como nos centramos en las respuestas en zonas intermedias, valor 3, y sobre todo las del valor 2, rango con mayor inclinación a “muchos” (rango 1), que es el tercero en cuanto a tendencia. Siendo la opción 4 la elegida en cuarto lugar y la opción 5 “ninguno”, la menos aceptada.

Vemos que tienen una concepción de que han adquirido muchos valores en los cuatro grupos testados dada la inclinación cercana a *muchos* la más considerada.

Dentro de la opción *muchos* los encuestados de la Zona Norte de la provincia son los que tienen la percepción de haber adquirido el mayor número de valores, seguidos de la Zona Sur, Capital y Área Metropolitana de forma consecutiva con porcentajes inferiores. En cambio los que han elegido la estimación más cercana a *muchos* son los del Área Metropolitana (45.37%) seguidos de los encuestados de la Capital (41.11%), Zona Sur y Norte de forma respectiva los que consideran que tienen adquiridos más valores. La opción intermedia ha sido la segunda más considerada en cuanto a las inclinaciones de los encuestados manteniendo los cuatro grupos valores muy próximos y ligeramente superiores al 30%. Siendo escasos los que consideran que han adquirido *muy pocos* y menos aún los que consideran que no han conseguido *ningún* valor.

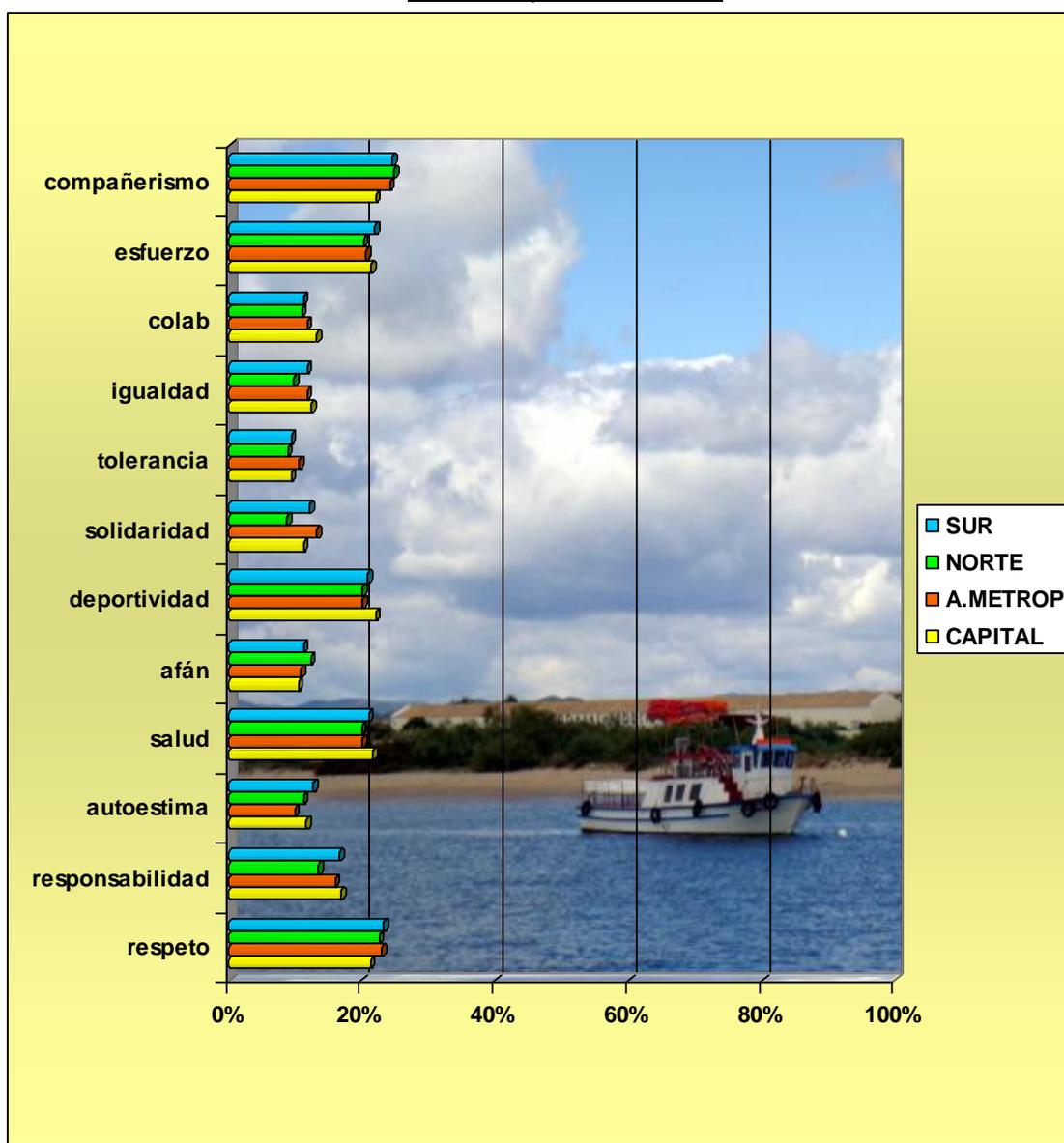
Respuestas muy parecidas encontramos en el trabajo de Figueras Valero, F.J. (2008:427)¹⁶ con alumnos/as de tercer ciclo de Primaria en los mismos grupos de la provincia de Granada donde a la misma cuestión las respuestas son análogas, demostrándose un alto grado de correspondencia en las respuestas de los distintos grupos encuestados en los dos trabajos.

¹⁶Figueras Valero, F. J. (2008) *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización y practicantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

IV.- Ítem 77: marca aquellos que consideras que desarrollas

	RESPECTO	RESPONSAB.	AUTOESTIM.	SALUD	AFÁN	DEPORTIV.
CAPITAL	21.20%	16.86%	11.62%	21.58%	10.34%	22.09%
A.METROP	22.94%	15.95%	9.88%	20.06%	10.80%	20.06%
NORTE	22.52%	13.48%	11.26%	19.85%	12.30%	20.00%
SUR	23.23%	16.61%	12.66%	20.91%	11.27%	20.79%
	SOLIDARID.	TOLERANCIA	IGUALDAD	COLAB.	ESFUERZO	COMPAÑER.
CAPITAL	11.24%	9.32%	12.39%	13.15%	21.33%	21.97%
A.METROP	13.17%	10.60%	11.73%	11.73%	20.58%	24.07%
NORTE	8.74%	8.89%	9.78%	10.96%	20.15%	24.74%
SUR	12.08%	9.29%	11.73%	11.27%	21.95%	24.51%

Tabla y gráfico: 77
“Valores que desarrollas”



En la tabla y gráfico anterior observamos como en la pregunta “*marca aquellos valores que consideras que desarrollas*” las respuestas con mayor porcentaje de elección es en primer lugar los valores de compañerismo y respeto, algo por encima del 20%. Después las respuestas apuntan a los valores: deportividad, sentido del esfuerzo y salud con valores globales muy próximos al 20%. En una situación intermedia corresponde a los valores de responsabilidad, colaboración, solidaridad e igualdad que se encuentran con porcentajes comprendidos entre el 20% y por encima del 10%. Por último podemos comprobar que respuestas que corresponden a los valores de afán de superación, autoestima y tolerancia, están muy próximos al 10%, bien ligeramente por encima de este porcentaje o ligeramente por debajo.

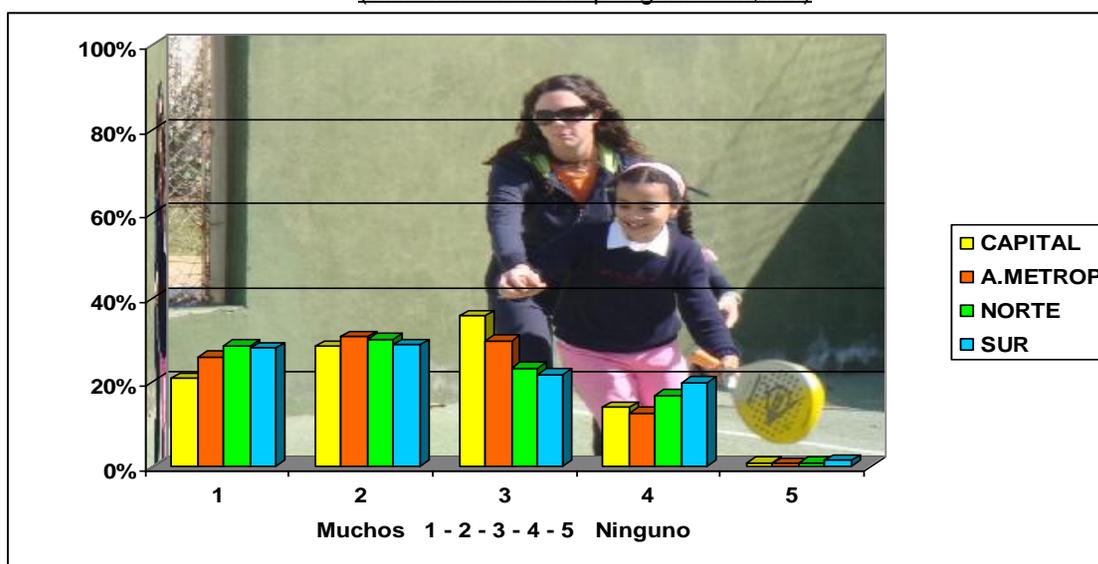
CAMPO 11: Los pones en práctica

IV.- Ítem 78: valores en práctica

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1	52	20.88%	79	25.90%	60	28.71%	75	28.09%	266	25.83%
2	71	28.51%	94	30.82%	63	30.14%	77	28.84%	305	29.61%
3	89	35.74%	91	29.84%	49	23.44%	58	21.72%	287	27.86%
4	35	14.06%	39	12.79%	35	16.75%	53	19.85%	162	15.73%
5	2	0.80%	2	0.66%	2	0.96%	4	1.50%	10	0.97%
TOTAL	249	100%	305	100%	209	100%	267	100%	1030	100%

Tabla y gráfico: 78
“Valores en práctica”

(Test Chi-cuadrado por género: 0,000)



Si miramos el diagrama de barras y partimos una bisectriz partiendo por la mitad de la opción 3, vemos que el mayor número de encuestados se inclinan por la opción tres, dos y uno predominando en este ítem las respuestas afirmativas de forma mayoritaria, teniendo la percepción de que ponen en practica los valores. Son una minoría en comparación los que creen que no ponen ningún valor en practica o muy poco.

La respuesta de la opción 2, presenta un mayor empaque al estar todos los grupos muy próximos entorno al 30%. En la opción 1, los grupos del Norte y del Sur claramente están por encima del grupo de encuestados del Área Metropolitana y de la Capital, que consideran que ponen menos en práctica los valores, aspecto que cambia, siendo justamente el panorama al revés, en la

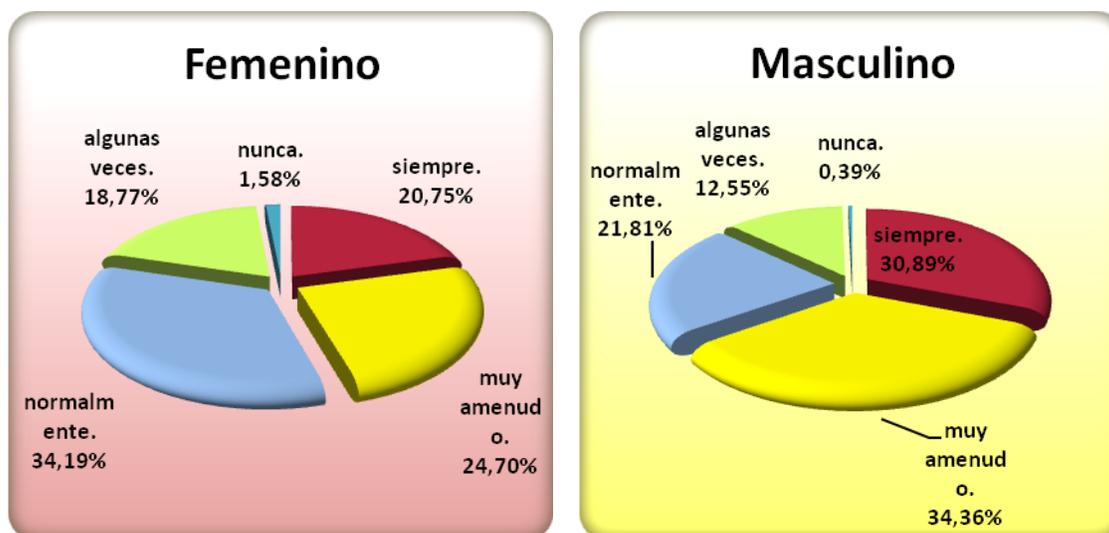
opción de respuesta 3. La opción de respuesta 4, es minoritaria estando en todos los casos por debajo del 10%. Siendo la opción de respuesta 5, prácticamente insignificante en todos los grupos comparados.

En la tradición del desarrollo cognitivo de Blat y Kohlberg (1975)¹⁷ los autores argumentan que el objetivo principal después de aplicar un programa basado en valores, es el conocer la capacidad que el alumnado tiene para poner en práctica los valores adquiridos. Los grupos de referencia tienen una tendencia a poner en práctica los valores adquiridos.

A pesar de lo obtenido, donde no encontramos grandes diferencias significativas en cuanto a la zona donde se ubica el centro, decir que, respecto al género si las hemos encontrado, con referencia a este ítem sobre valores que tienen adquiridos y ponen en práctica.

Veamos en los siguientes gráficos las diferencias significativas encontradas al respecto, marcadas por un valor de 0,000 para el Chi-cuadrado.

Análisis comparativo por género del ítem 78:



Como vemos existen diferencias en el mayor porcentaje de respuestas de ambos grupos, pues las chicas responden con una frecuencia mayor que los ponen en práctica normalmente y los chicos que muy a menudo.

Si pasamos a analizar el grado de práctica de estos valores adquiridos por el alumnado, vemos que como “*siempre*” los llevan a la práctica, son los chicos los que más lo hacen, 30,89% afirmativo frente a un 20,75% de ellas; respecto a la

¹⁷Blatt, M. M. and Kohlberg, L. (1975) The effects of classroom moral discussions upon children’s level of moral judgement, Journal of Moral Education, 4 (2),129-161.

opción “*muy a menudo*” los chicos la eligen casi un 10% más que las chicas, siendo al revés en la opción “*normalmente*”.

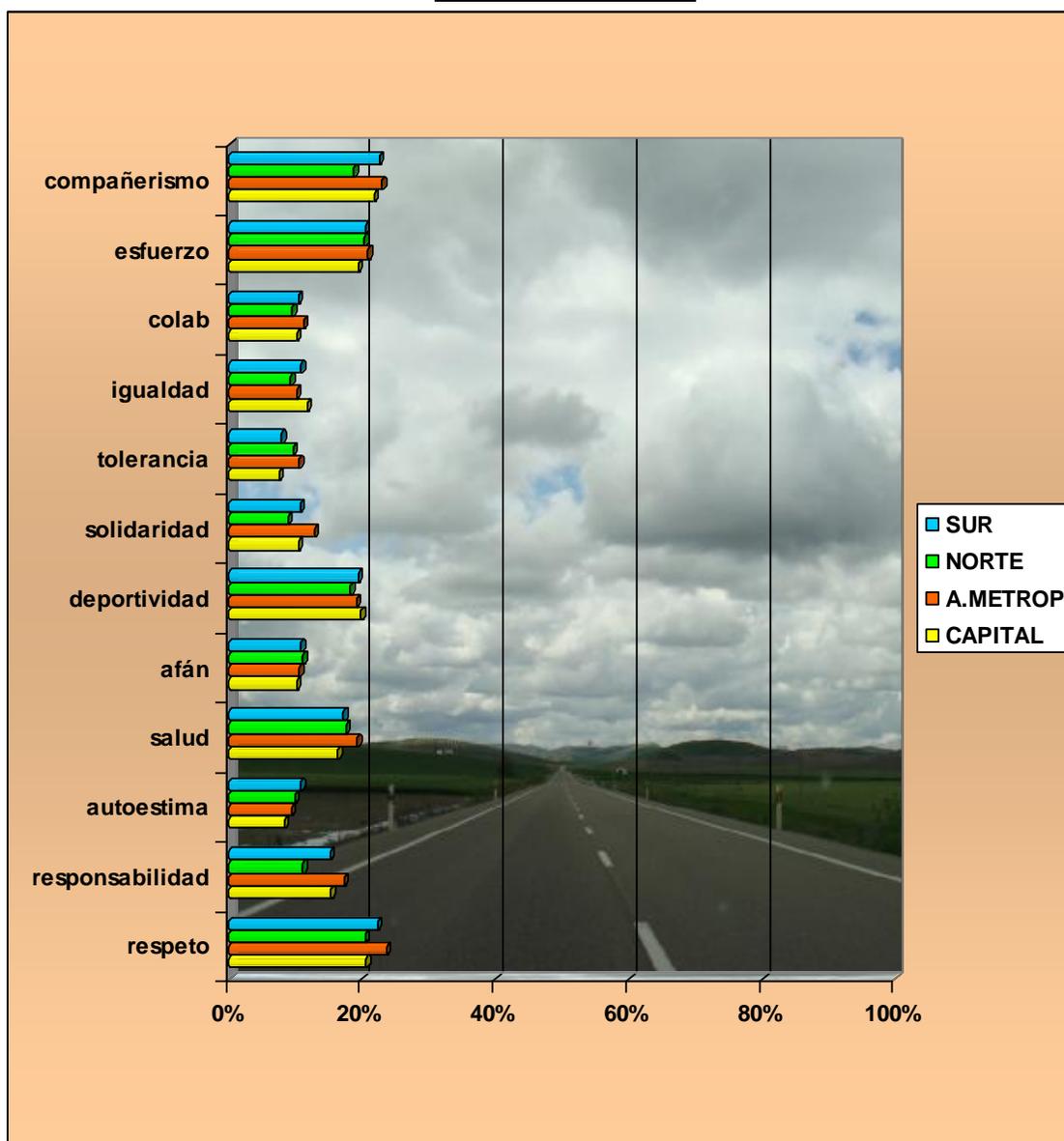
Y de manera satisfactoria decir que la opción de “nunca”, es decir, que nunca llevan a la práctica valores como compañerismo, respeto, responsabilidad, etc. Son muy bajos para ambas muestras: 1,58% para ellas y 0,39% para ellos.

Los datos obtenidos nos hacen pensar que ambos grupos, tanto chicos como chicas, llevan a la práctica los valores que adquieren, siendo algo mayor o más frecuente para el caso de la muestra masculina.

IV.- Ítem 79: marca aquellos que pones en práctica en la siguiente tabla.

	RESPECTO	RESPONSAB.	AUTOESTIM.	SALUD	AFÁN	DEPORTIV.
CAPITAL	20.56%	15.33%	8.30%	16.35%	10.22%	19.80%
A.METROP	23.66%	17.28%	9.36%	19.24%	10.49%	19.14%
NORTE	20.44%	11.11%	9.93%	17.48%	11.11%	18.22%
SUR	22.30%	15.10%	10.80%	17.19%	10.80%	19.40%
	SOLIDARID.	TOLERANCIA	IGUALDAD	COLAB.	ESFUERZO	COMPAÑER.
CAPITAL	10.34%	7.54%	11.75%	10.22%	19.41%	21.71%
A.METROP	12.76%	10.49%	10.19%	11.21%	20.88%	22.94%
NORTE	8.89%	9.63%	9.19%	9.48%	20.30%	18.67%
SUR	10.69%	7.90%	10.80%	10.34%	20.44%	22.53%

Tabla y gráfico: 79
“Valores en práctica”



Atendiendo a la tabla y al diagrama de barras que tenemos delante, vemos claramente como los valores relativos al respeto, compañerismo, sentido del esfuerzo, deportividad y salud, y en este orden son los valores que de forma general los cuatro grupos de encuestados consideran que más ponen en práctica presentando valores muy cercanos al 20% bien por encima de este porcentaje los nombrados en primer lugar y ligeramente debajo de este porcentaje los nombrados en los tres últimos lugares. Los valores que menos ponen en práctica todos los grupos encuestados son la colaboración, igualdad, tolerancia, responsabilidad, afán de superación y autoestima, que aportan números más cercanos al 10% y de una forma consecutivamente inferior a medida que los hemos ido nombrando.

No hay grandes diferencias entre las distintas áreas comparadas de la provincia en las posibles opciones de respuesta.

En este ítem queda claro los valores que realizan o que ponen en práctica a través de sus actos los alumnos/as, en este sentido Kohlberg. (1971)¹⁸ basándose en las teorías de los dilemas aplicados a los principios de justicia y moral señala la capacidad que el alumnado tiene para discernir entre los actos o acciones que realiza y los que deberían realizar.

¹⁸Kohlberg, L. (1971). Moral education: the psychological view. In L. C. Deighton (ed.) *Encyclopedia of education*, vol.6 (New York: Macmillan), 399-406.

CAMPO 12: De los siguientes comportamientos individuales, ¿cuál crees que son más importantes al practicar deporte?

Se propone ahora al alumnado señalar cuáles creían que eran los comportamientos **individuales** más importantes al practicar deporte; para lo cual, debían marcar como máximo tres de los siguientes:

- Buena disposición para el trabajo
- Esfuerzo y constancia en las tareas
- Asumir la responsabilidad
- Cuidar el material
- Participar en las actividades
- Respetar las reglas de juego

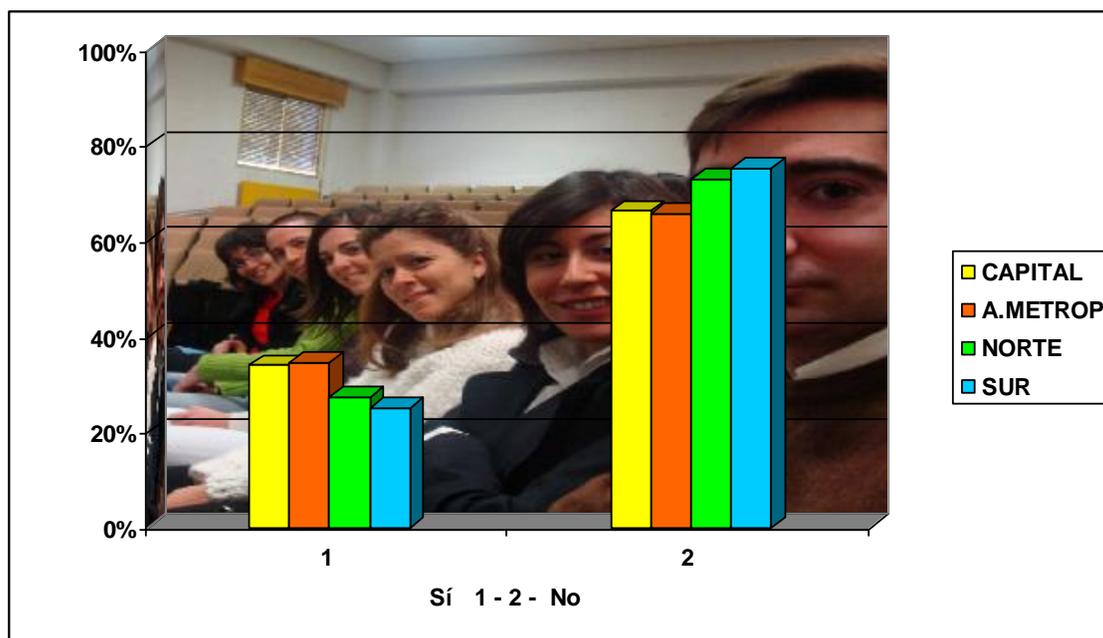
A continuación presentaremos cada una de las opciones estudiando descriptivamente el número de alumnos y alumnas que los han señalado, cotejando así las diferencias que se producen al marcar dichos comportamientos en cada una de las zonas que componen nuestra muestra.

Posteriormente, compararemos los resultados obtenidos entre las seis posibilidades y destacaremos las más señaladas por el alumnado encuestado.

IV.- Ítem 80: Buena disposición para el trabajo

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí 1	88	33.85%	111	34.47%	60	27.27%	71	25.00%	330	30.39%
No 2	172	66.15%	211	65.53%	160	72.73%	213	75.00%	756	69.61%
TOTAL	260	100%	322	100%	220	100%	284	100%	1086	100%

Tabla y gráfico: 80
“Buena disposición para el trabajo”



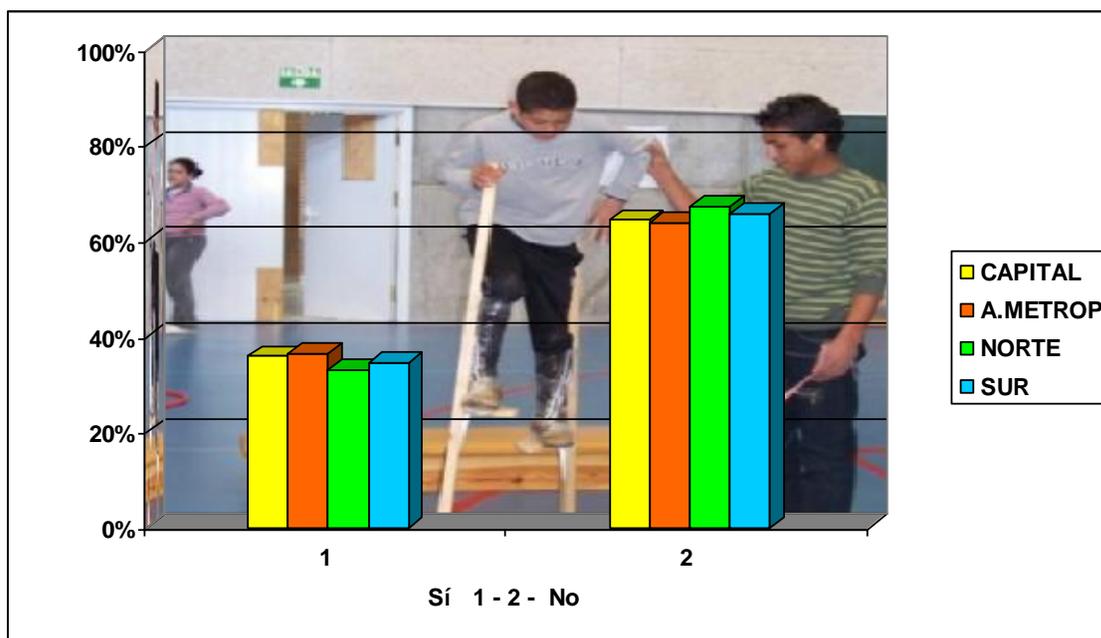
Esta opción ha sido señalada por un máximo del 34,47% de la muestra en el Área Metropolitana. Le sigue la Capital con un 33,85%, la zona Norte con un 27,27% y finalmente la zona Sur con un 25%.

Por lo tanto, a juicio del alumnado encuestado, de los seis comportamientos individuales propuestos, la *buena disposición para el trabajo* no es uno de los más importantes a la hora de practicar deporte.

IV.- Ítem 81: Asumir la responsabilidad

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí 1	93	35.77%	117	36.34%	73	33.03%	98	34.51%	381	35.05%
No 2	167	64.23%	205	63.66%	148	66.97%	186	65.49%	706	64.95%
TOTAL	260	100%	322	100%	221	100%	284	100%	1087	100%

Tabla y gráfico: 81
“Asumir la responsabilidad”



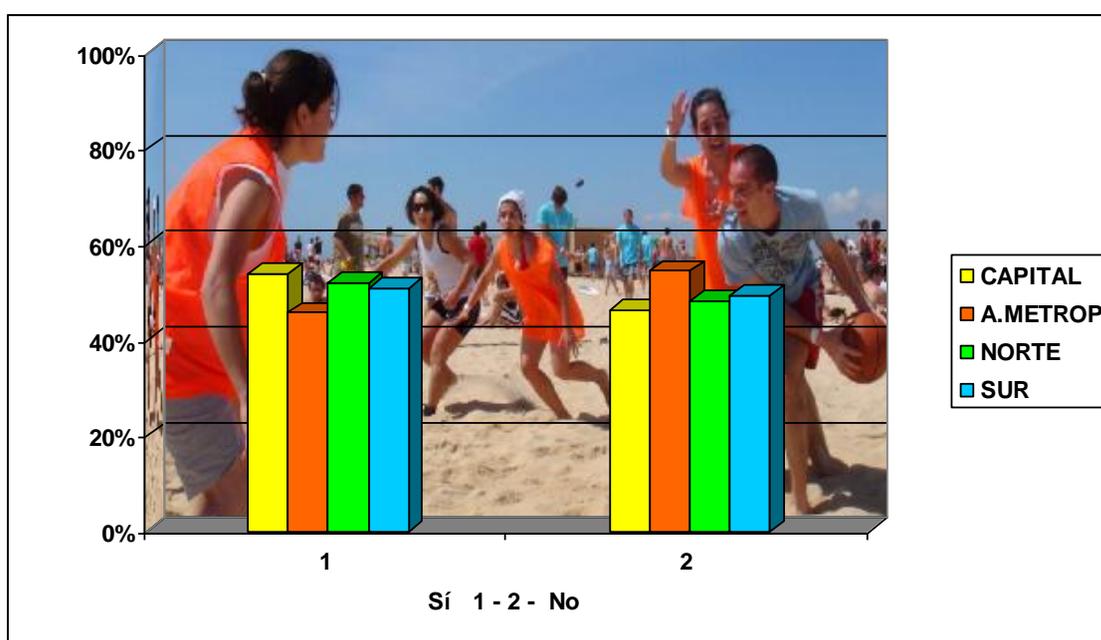
Proseguimos este estudio descriptivo con el segundo comportamiento, *asumir la responsabilidad*, el cual logra resultados similares al anterior, siendo 36,34% su mejor resultado, en el Área Metropolitana. Para el resto de zonas obtiene un 35,77% en la Capital, un 34,51% en la zona Sur y un 33,03% en la zona Norte.

De este modo, tampoco es esta una de las conductas individuales más importantes a discreción de los alumnos y alumnas de los centros encuestados.

IV.- Ítem 82: Participar en las actividades

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí 1	140	53.85%	147	45.65%	115	52.04%	144	50.70%	546	50.23%
No 2	120	46.15%	175	54.35%	106	47.96%	140	49.30%	541	49.77%
TOTAL	260	100%	322	100%	221	100%	284	100%	1087	100%

Tabla y gráfico: 82
“Participar en las actividades”
 (Test Chi-cuadrado por género: 0,000)

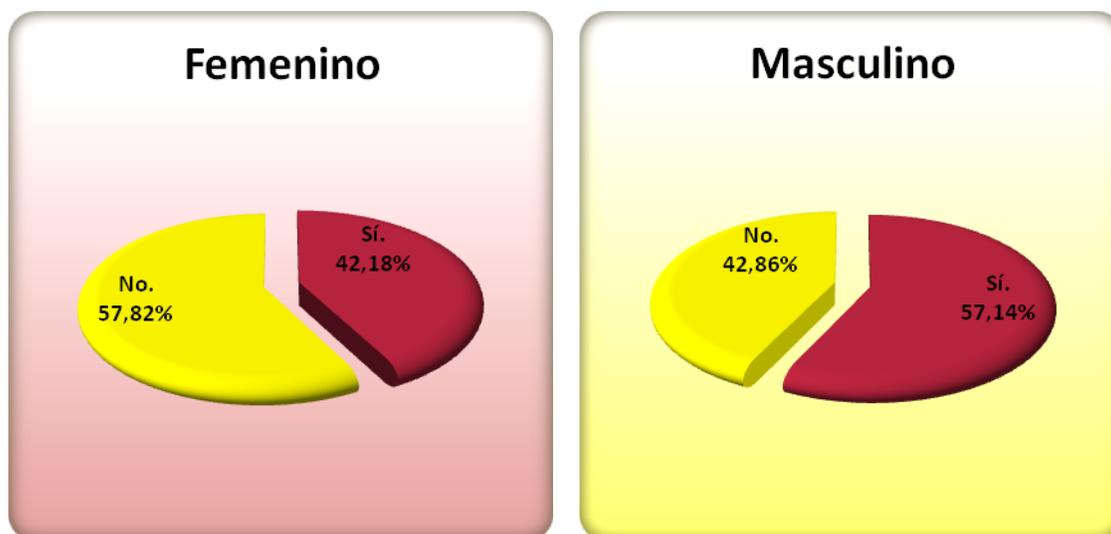


Al preguntar al alumnado por la actuación individual *participar en las actividades*, comenzamos a observar un cambio de tendencia respecto de las anteriores.

Así, alrededor del 50% de la muestra señaló esta posibilidad como una de las más importantes de la pregunta planteada. Tan solo en el Área Metropolitana no se superó dicha cifra, con un 45,65%.

Al pasar a analizar este comportamiento individual de “*participar en actividades*” con respecto a lo que opina la muestra masculina y la femenina encuestada encontramos diferencias estadísticas significativas, así en los siguientes gráficos vamos a ver y analizar estas diferencias que quedan representadas por el valor de 0,000 para el Chi-cuadrado.

Análisis comparativo por género del ítem 82:



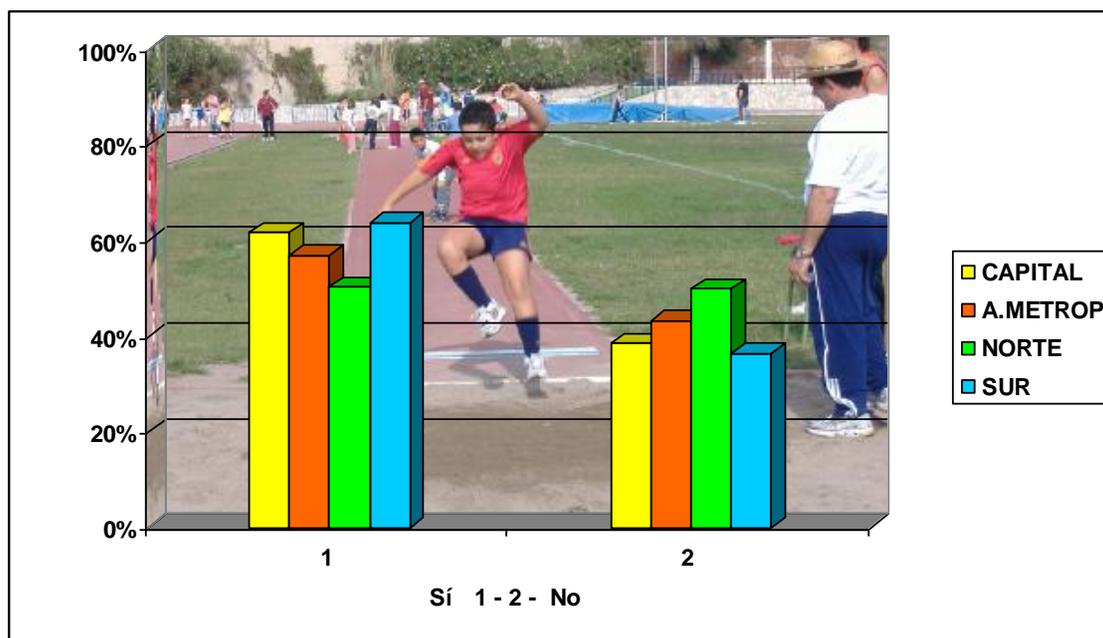
Que consideren este comportamiento como importante, lo seleccionan el 42,18% de las chicas y el 57,14% de los chicos, por tanto, podemos decir que para los chicos el comportamiento individual de participar en las actividades lo consideran más significativo que la muestra femenina.

De hecho el porcentaje que muestra que no lo consideran así, ellos tienen un 42,86% mientras que ellas un 57,82%.

IV.- Ítem 83: esfuerzo y constancia en las tareas

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí 1	160	61.54%	183	56.83%	111	50.23%	181	63.73%	635	58.42%
No 2	100	38.46%	139	43.17%	110	49.77%	103	36.27%	452	41.58%
TOTAL	260	100%	322	100%	221	100%	284	100%	1087	100%

Tabla y gráfico: 83
“Esfuerzo y constancia en las tareas”



Esta vez sí, el *esfuerzo y constancia en las tareas* ha sido marcado como uno de los comportamientos individuales más importantes de los propuestos en la cuestión que nos ocupa.

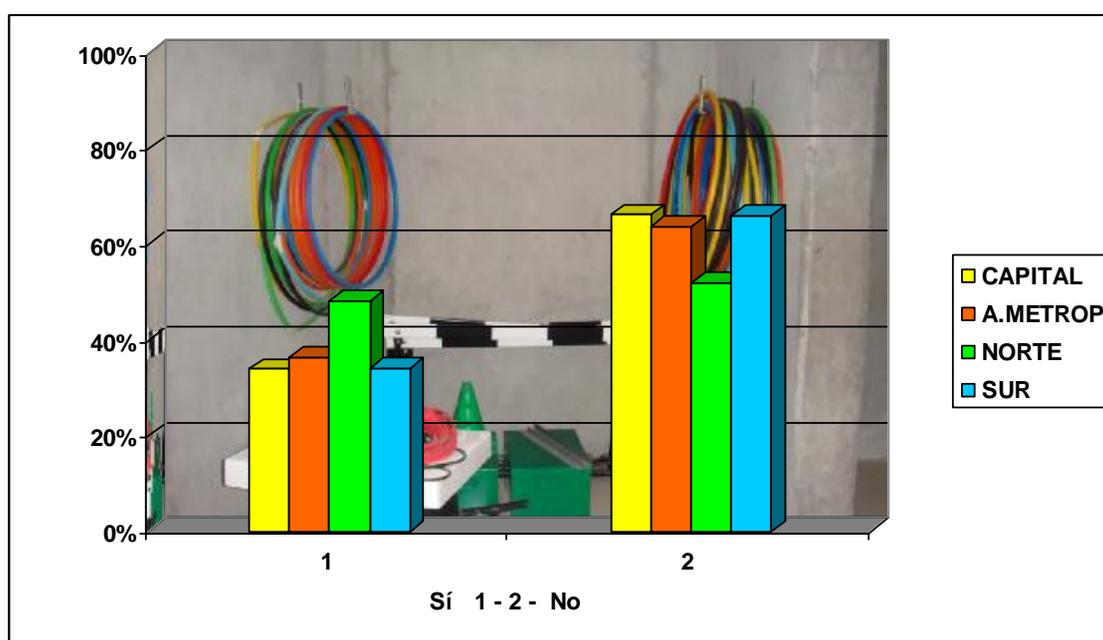
De este modo y en orden ascendente, un 50,23% de los alumnos y alumnas de la Zona Norte marcó esta conducta, un 56,83% en el Área Metropolitana, un 61,54% en la Capital y un 63,76% en la Zona Sur.

IV.- Ítem 84: cuidar el material

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí 1	88	33.85%	117	36.34%	106	47.96%	97	34.15%	408	37.53%
No 2	172	66.15%	205	63.66%	115	52.04%	187	65.85%	679	62.47%
TOTAL	260	100%	322	100%	221	100%	284	100%	1087	100%

Tabla y gráfico: 84
“Cuidar el material”

(Test Chi-cuadrado tipo de centro: 0,000)

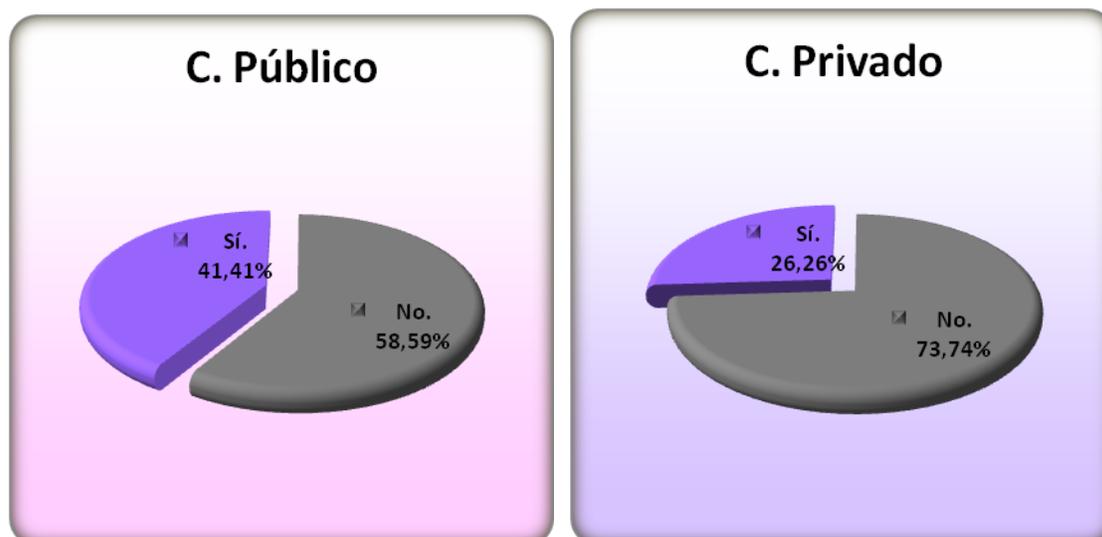


La quinta de las seis propuestas en la pregunta tampoco ha resultado ser una de las más valoradas.

Cuidar el material obtiene como máximo un 47,96% de marcas en la Zona Norte, siendo el resto de porcentajes parejos y notablemente inferiores, con un 33,85% en la Capital, un 36,34% en el Área Metropolitana y un 34,15% en la Zona Sur.

En los siguientes gráficos podemos comprobar que en el análisis comparativo por tipo de centro, el valor del Chi-cuadrado es de 0,000 expresando diferencias estadísticas significativas en cuanto a este ítem sobre el cuidado del material.

Análisis comparativo por tipo de centro del ítem 84:

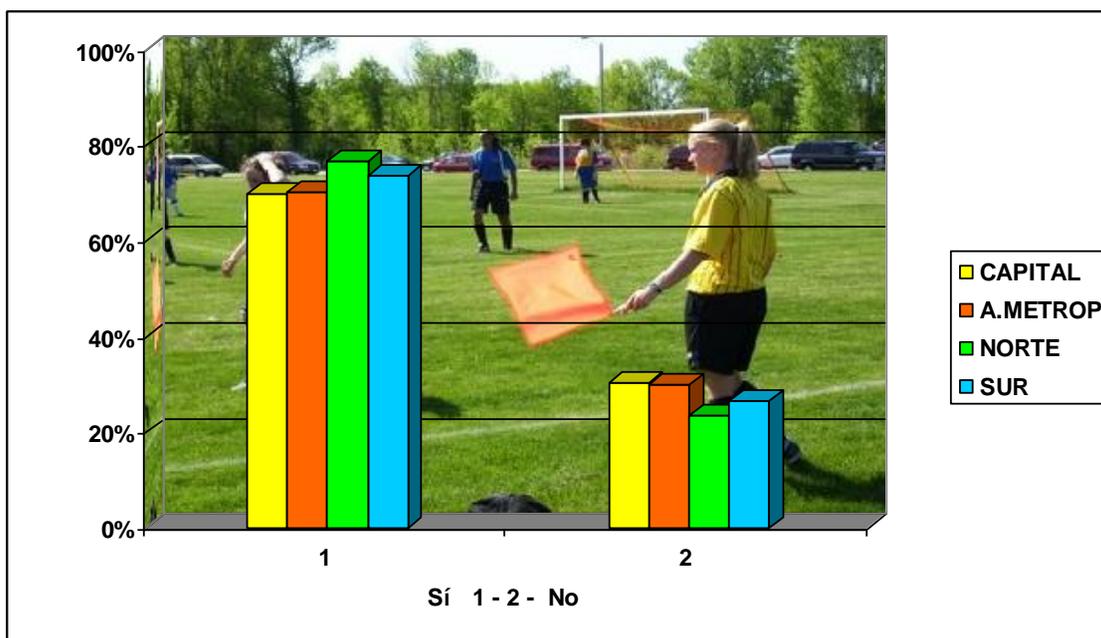


Como vemos, los centros públicos tienen un mayor cuidado con el material deportivo que el que se muestra en los centros privados, tal y como reflejan las respuestas de los alumnos/as encuestados, reflejando quizás así, que puesto que en los centro públicos se cuenta con menos dinero anual en el departamento, el respeto y cuidado del material del que se dispone para impartir la docencia, es mayor, o así se intenta.

IV.- Ítem 85: respetar las reglas de juego

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí 1	181	69.62%	226	70.19%	169	76.47%	209	73.59%	785	72.22%
No 2	79	30.38%	96	29.81%	52	23.53%	75	26.41%	302	27.78%
TOTAL	260	100%	322	100%	221	100%	284	100%	1087	100%

Tabla y gráfico: 85
“Respetar las reglas del juego”



Por último, *respetar las reglas de juego* es considerado por la muestra como uno de los comportamientos individuales más relevantes de entre los propuestos.

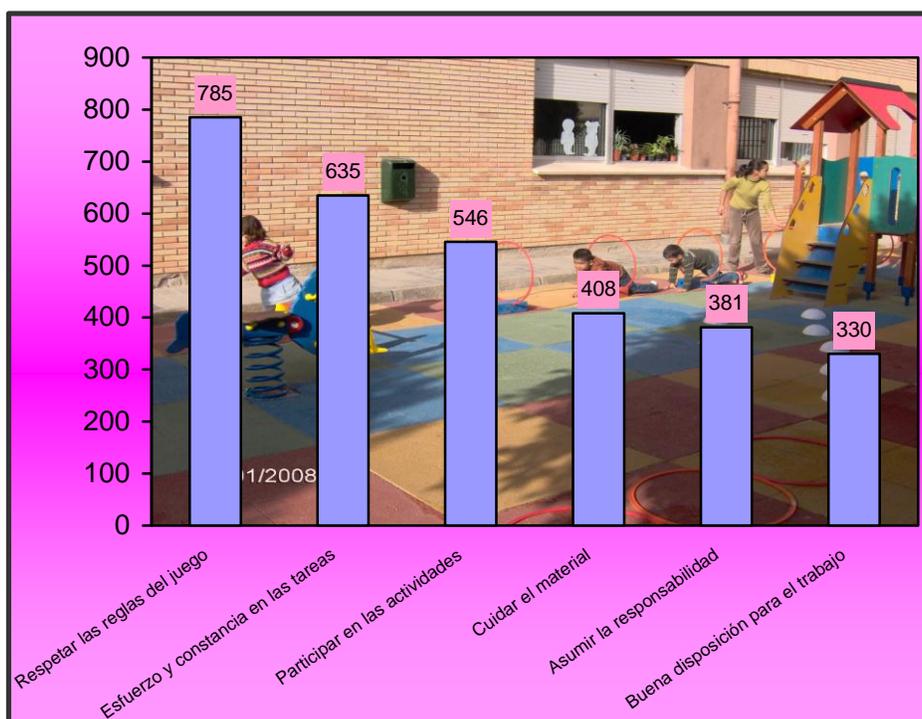
Obtiene un 69,62% de marcas en la Capital, un 70,19% en el Área Metropolitana, un 73,59% en la Zona Sur y un 76,47% en la Zona Norte.

Y analizándolos de manera conjunta estos seis valores individuales podemos decir:

ORDEN DE PREFERENCIA	Valor	Total	Granada	Área Metropolitana	Zona Norte	Zona Sur
1	Respetar las reglas del juego	785	69,62 %	70,19 %	76,47%	73,59 %
2	Esfuerzo y constancia en las tareas	635	61,54 %	56,83 %	50,23 %	63,73 %
3	Participar en las actividades	546	53,85 %	45,65 %	52,04 %	50,70 %
4	Cuidar el material	408	33,85 %	36,34 %	47,96 %	34,15 %
5	Asumir la responsabilidad	381	35,77 %	36,34 %	33,03 %	34,51 %
6	Buena disposición para el trabajo	330	33,85 %	34,47 %	27,27 %	25,00 %

Tabla y Gráfico

“De los siguiente comportamientos individuales, ¿cuáles crees que son más importantes al practicar deporte?”



Los valores individuales elegidos por los alumnos por orden de preferencia son: “*respetar las reglas del juego*” (785 respuestas afirmativas), “*Esfuerzo y constancia en las tareas*” (635), “*participar en las actividades*” (546), “*cuidar el material*” (408), “*asumir la responsabilidad*” (381) y “*buena disposición para el trabajo*” (330).

Estos resultados coinciden prácticamente en su totalidad con la investigación realizada por Figueras Valero (2008)¹⁹ en alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, donde los valores individuales elegidos por los alumnos por orden de preferencia son: “*respetar las reglas del juego*” (70,7%), “*participar en las actividades*” (59,2%), “*Esfuerzo y constancia en las tareas*” (46,8%), “*cuidar el material*” (44,8%), “*asumir la responsabilidad*” (30%) y “*buena disposición para el trabajo*” (29,4%).

“Por medio de la educación y el deporte como actividad que coadyuva a la formación del educando se puede transmitir aquellos valores entendidos como imprescindibles para el desenvolvimiento de una comunidad, y que entre otros, pueden citarse, la solidaridad, respeto a sí mismo y al adversario, sentido crítico, responsabilidad, cooperación, trabajo, justicia...” según la Consejería de Turismo y Deporte (2003)²⁰.

¹⁹ Figueras Valero, F. J. (2008) *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

²⁰ Consejería de Turismo y Deporte (2003). *Actas del Congreso Internacional de Andalucía Tierra del Deporte*. Volumen II. Sevilla.

CAMPO 13: De los siguientes comportamientos colectivos, ¿cuál crees que son más importantes al practicar deporte?

En el siguiente campo, al igual para los valores individuales, nuestro cuestionario propone al alumnado señalar cuáles creían que eran los comportamientos **colectivos** más importantes al practicar deporte; marcando como máximo tres de los siguientes:

- Capacidad de trabajo en grupo
- Sentido de la justicia
- Tolerancia
- Cooperación
- Capacidad de liderar, mandar
- Respeto

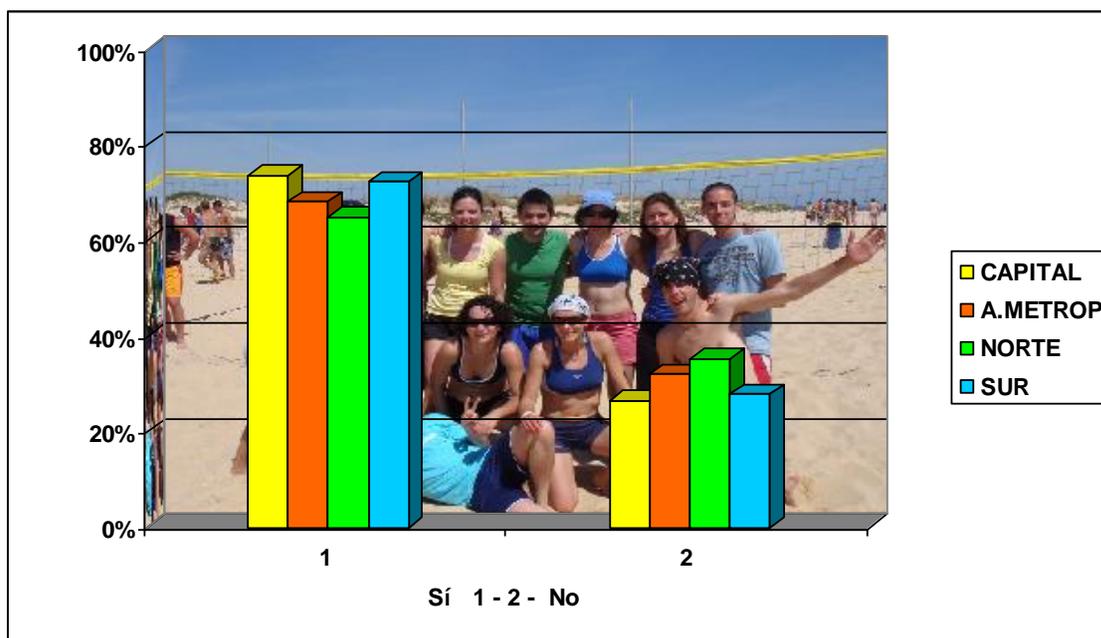
A continuación presentaremos cada una de las opciones estudiando descriptivamente el número de alumnos y alumnas que los han señalado, cotejando así las diferencias que se producen al marcar dichos comportamientos en cada una de las zonas que componen nuestra muestra.

Posteriormente, compararemos los resultados obtenidos entre las seis posibilidades y destacaremos las más señaladas por el alumnado encuestado.

IV.- Ítem 86: Capacidad de trabajo en grupo

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí 1	191	73.46%	219	68.01%	143	64.71%	205	72.18%	758	69.73%
No 2	69	26.54%	103	31.99%	78	35.29%	79	27.82%	329	30.27%
TOTAL	260	100%	322	100%	221	100%	284	100%	1087	100%

Tabla y gráfico: 86
“Capacidad de trabajo en grupo”



La distribución de frecuencias y porcentajes obtenidos en relación con este ítem muestra una mayor proporción del “sí” en los grupos de la Capital (73,46%) y Sur (72,18%), mientras que las menores frecuencias y porcentajes se corresponden con las opiniones de los grupos Norte (64,71%) y Área Metropolitana (68,01%). No obstante, del resultado conjunto se deduce que, al estar todos los grupos por encima del 50% a favor del “sí”, hay una mayoría absoluta de entrevistados que esta de acuerdo en dar importancia a este ítem con relación a la práctica deportiva.

Este criterio es concordante con, prácticamente la totalidad de los estudios realizados sobre las motivaciones hacia la práctica deportiva por parte de la población. Destacando entre ellos los de Palomares. (2003)²¹ y Pozo. (2009)²².

²¹ Palomares, J. (2003), *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del parque periurbano “dehesas del generalife”*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

IV.- Ítem 87: Sentido de la justicia

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí 1	45	17.31%	71	22.05%	39	17.73%	56	19.72%	211	19.43%
No 2	215	82.69%	251	77.95%	181	82.27%	228	80.28%	875	80.57%
TOTAL	260	100%	322	100%	220	100%	284	100%	1086	100%

Tabla y gráfico: 87
“Sentido de la justicia”



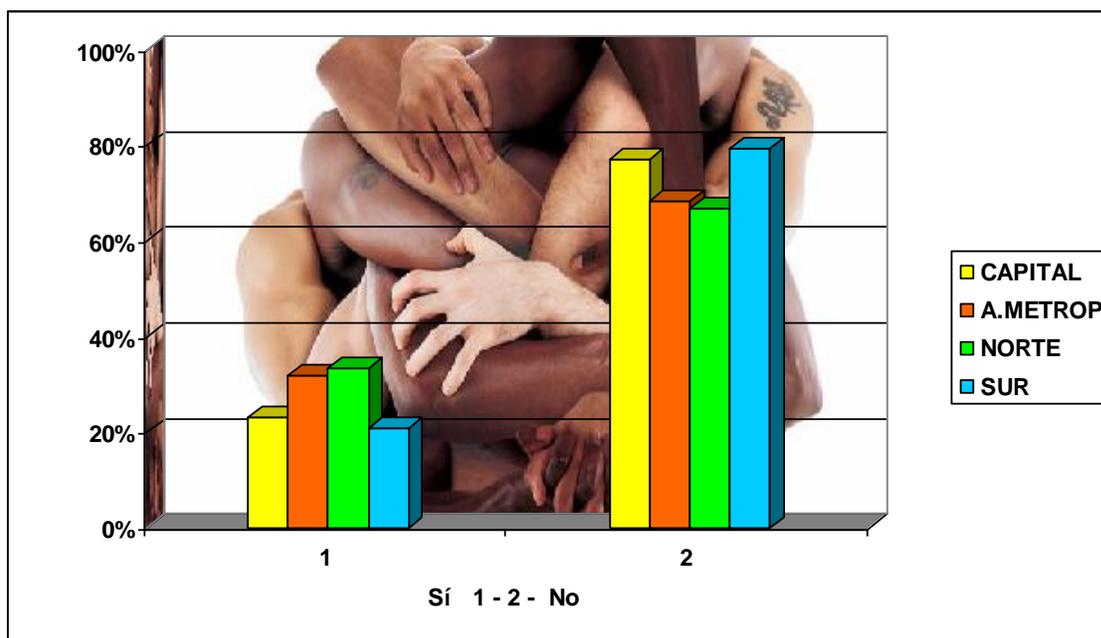
La distribución de frecuencias y porcentajes obtenidos en relación con este ítem indica que una gran mayoría de los entrevistados da poca relevancia al mismo y a su importancia en la práctica deportiva, destacando en este sentido los grupos de la Capital y Norte con porcentajes bastante similares (82,69% y 82,27%, respectivamente). En un lugar intermedio se situaría el grupo Sur (80,28%), quedando en último lugar el grupo del Área Metropolitana con un 77,95%.

²² Pozo, A. (2009). Motivos para la práctica físico-deportiva del alumnado de secundaria en la zona norte de la Axarquía, Málaga. *Revista de Educación Física y Deportes (Revista Digital)*. Año 14; n° 131. Buenos Aires.

IV.- Ítem 88: Tolerancia

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí 1	60	23.08%	102	31.68%	73	33.18%	59	20.77%	294	27.07%
No 2	200	76.92%	220	68.32%	147	66.82%	225	79.23%	792	72.93%
TOTAL	260	100%	322	100%	220	100%	284	100%	1086	100%

Tabla y gráfico: 88
“Tolerancia”



La distribución de frecuencias y porcentajes obtenidos en relación con este ítem indica que la mayoría de los entrevistados da poca importancia al mismo con relación a la práctica deportiva, destacando en este sentido el grupo Sur, siendo en él el valor del “no” del 79,23%, seguido, respectivamente del grupo de la Capital (74,92%), Área Metropolitana (68,32%) y Norte (66,82%).

Los resultados obtenidos no concuerdan con la importancia que sí conceden al desarrollo de este valor, la tolerancia, el Consejo Iberoamericano del Deporte (2002)²³ cuando en sus conclusiones indica: *“Queda constatado que una de las principales características del deporte es su consideración como instrumento de diálogo intercultural en tanto en cuanto permite el desarrollo de*

²³ Consejo Iberoamericano del Deporte (2002). Conclusiones de la Primera Cumbre Troika Europea. Lima (Perú) 25 a 26 de marzo de 2002.

valores relacionados con la salud, el trabajo colectivo y la tolerancia, convirtiéndose por tanto el deporte en una auténtica escuela de democracia”.

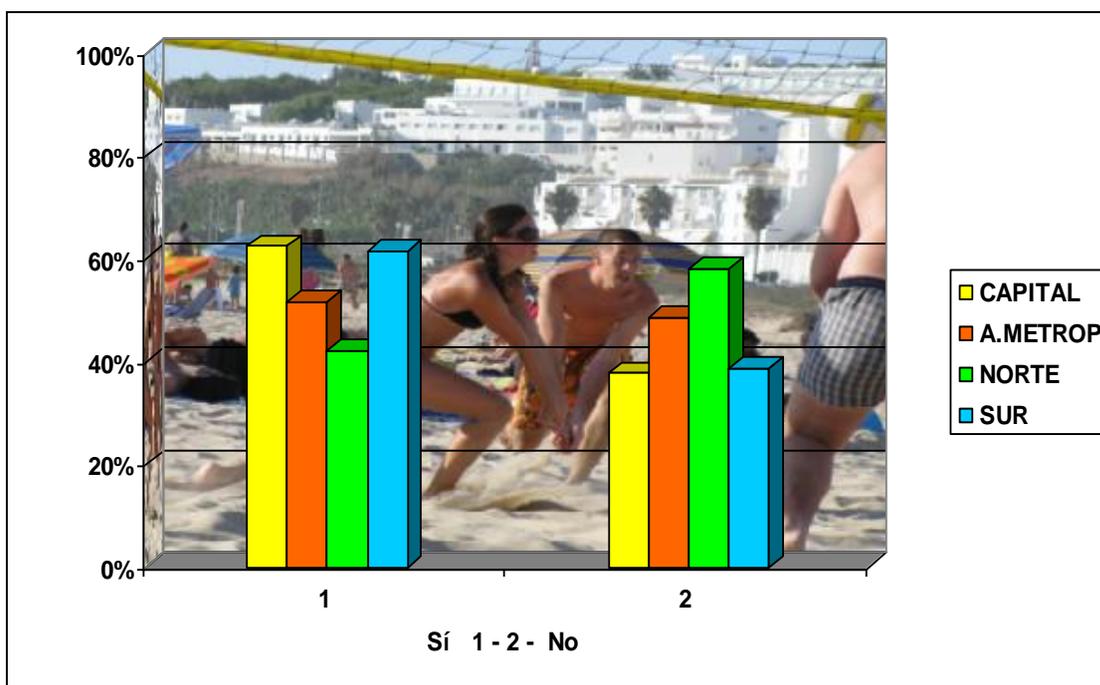
Tampoco es coincidente con los objetivos marcados por la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2005)²⁴, proclamado por dicho organismo como Año Internacional del deporte y la educación física. En la justificación de dichos objetivos se afirma lo siguiente: *“El deporte y la educación física proporcionan un foro para aprender habilidades como la disciplina, la confianza y el liderazgo, y transmiten principios fundamentales que son importantes en democracia, tales como la tolerancia, la cooperación y el respeto”.*

²⁴ Organización de Naciones Unidas. (2005). Informe emitido con ocasión del Año Internacional del Deporte y la Educación Física. Nueva York.

IV.- Ítem 89: cooperación

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí 1	162	62.31%	166	51.55%	93	42.08%	174	61.27%	595	54.74%
No 2	98	37.69%	156	48.45%	128	57.92%	110	38.73%	492	45.26%
TOTAL	260	100%	322	100%	221	100%	284	100%	1087	100%

Tabla y gráfico: 89
“Cooperación”



La distribución de frecuencias y porcentajes obtenidos en relación con este ítem muestra bastante equilibrio en los resultados obtenidos, no destacándose claramente ninguna tendencia. No obstante el “sí” se impone de forma algo más clara en el grupo de la Capital (62,31%) y del grupo del Sur (61,27%), quedando en torno a los 10 puntos por debajo del grupo del Área Metropolitana con un 51,55%. En los tres casos anteriores se supera el 50% a favor del “sí”. Solo en el grupo norte se imponen las opiniones favorables al “no” con un 57,92%.

Con relación a este ítem, posturas tan equilibradas, no concuerdan con las opiniones de la mayoría de lo expuesto en la literatura sobre el tema. Así, y con relación a los deportes colectivos manifiesta González (2003)²⁵: “En ellos el comportamiento cooperativo es tan importante como el comportamiento competitivo, pues para lograr la superación del equipo adversario es necesario partir previamente de un buen nivel de cooperación entre los jugadores del equipo propio.” De hecho, “un déficit en el grado de participación de los jugadores (...) supone un problema, no ya con relación al resultado final de la competición sino (...) un déficit de cara a su formación deportiva futura y un elemento de pérdida de motivación y de satisfacción personal en el juego” (García, 1998²⁶; González et al. 2000²⁷; González, 2001²⁸; Cañizares, 2002²⁹; González, 2003³⁰).

²⁵ González, M. (2003). Influencia de las estructuras del juego sobre los índices de participación y de continuidad en el voleibol de categoría infantil masculina. Tesis doctoral. Universidad de Granada

²⁶ García, F. J. (1998). El equipo deportivo. *Revista Digital Educación Física y Deportes*, nº 12.

²⁷ González, G; Tabernero, B. y Márquez, S. (2000). Análisis de los motivos para participar en fútbol y en tenis en la iniciación deportiva. *Revista Motricidad*, nº 6, pp 47-66.

²⁸ González, M. (2001). Grado de participación y nivel de continuidad en el juego, en voleibol, de los jugadores de categoría infantil masculina: un estudio piloto. Trabajo de investigación (no publicado). Programa de doctorado: *Nuevas perspectivas en la investigación de Ciencias del Deporte*. Departamento de Educación Física y Deportiva. Universidad de Granada.

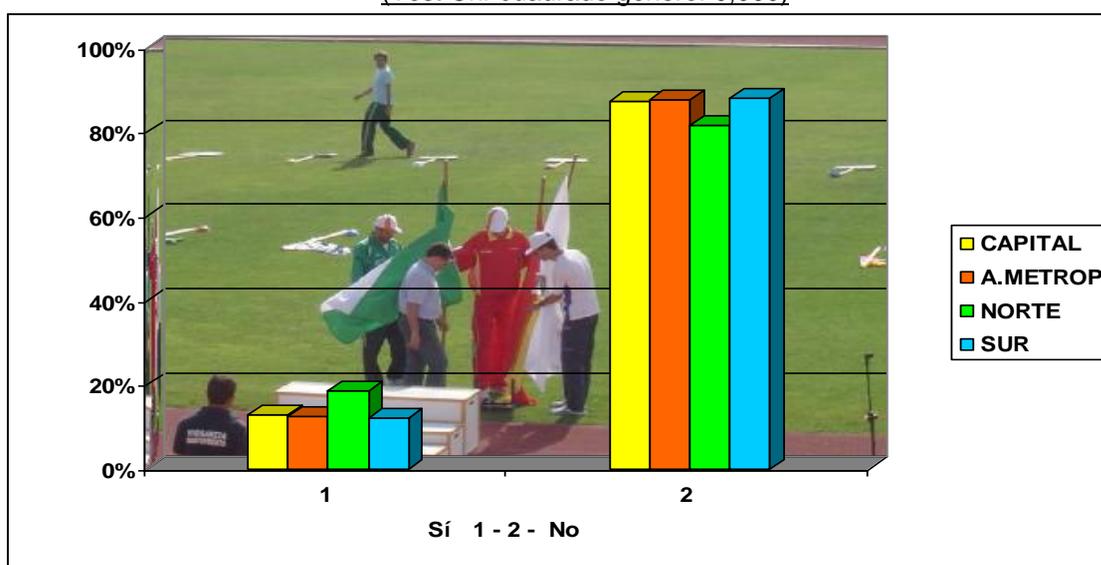
²⁹ Cañizares, M. (2002). El establecimiento de metas en la dirección del equipo deportivo. Aproximaciones a su estudio (parte I). *Lecturas de Educación Física y Deportes Revista Digital*, nº 51.

³⁰ González, M. (2003). Op. cit.

IV.- Ítem 90: capacidad de liderar, mandar.

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí 1	33	12.69%	40	12.42%	41	18.55%	34	11.97%	148	13.62%
No 2	227	87.31%	282	87.58%	180	81.45%	250	88.03%	939	86.38%
TOTAL	260	100%	322	100%	221	100%	284	100%	1087	100%

Tabla y gráfico: 90
“Capacidad de liderar, mandar”
 (Test Chi-cuadrado género: 0,000)



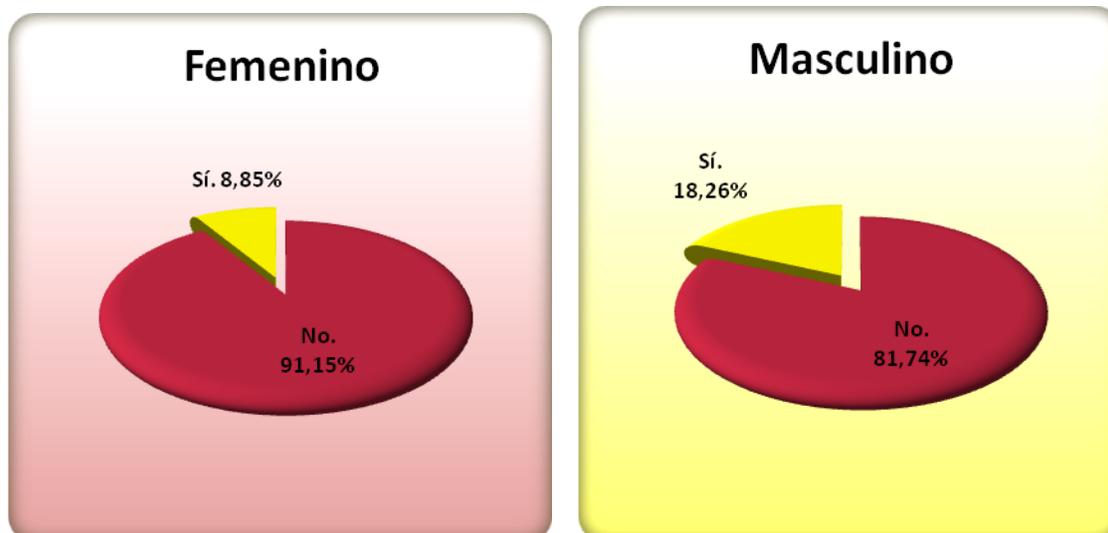
La distribución de frecuencias y porcentajes en relación con este ítem indica que una gran mayoría de los encuestados/as confiere poca importancia al mismo en lo relativo a la práctica deportiva. Destaca, en este sentido, el grupo Sur con un porcentaje favorable al “no” del 88,03%, situándose en posición intermedia – aunque desde luego a favor del “no”- los grupos del Área Metropolitana y de la Capital con porcentajes del 87,58% y 87,31%, respectivamente, quedando en último lugar el grupo Norte con un porcentaje del 81,45%, también proclive al “no”.

Por tanto vemos como nuestra muestra se inclina claramente hacia el desacuerdo frente al valor de “capacidad de liderar o mandar”, o lo que es lo mismo, prefieren el trabajo en equipo, cooperativo y no dirigido por un único miembro.

En las mismas líneas comentar la investigación de Ruíz, L.M. y cols (2004)³¹ donde nos indican que los resultados obtenidos, en una muestra de estudiantes de edades comprendidas entre los 11 y 20 años, les ha permitido constatar que los escolares participantes en este estudio son preferentemente cooperativos, lo cual, como comentan los autores, coincide con otros estudios (Ruiz, Mendoza, Del Valle, Graupera y Rico, 2000³²; Rico, 2003³³). Y tal y como dicen: *“Este hallazgo es interesante destacarlo, dada la tendencia a considerar que lo que predomina en la educación es la competitividad y el individualismo, y que por lo tanto, se deben desarrollar las actitudes cooperativas. Probablemente esta tendencia venga dada por la aplicación a nuestra cultura y sociedad de los patrones norteamericanos, en los que el individualismo y la competitividad tienen un gran arraigo, lo cual nos permite comprender por qué los autores norteamericanos tienen un elevado interés por desarrollar actitudes y comportamientos más cooperativos, actitudes que están presentes en el pensamiento de los escolares españoles”*.

En los siguientes gráficos podemos comprobar que la muestra presenta diferencias estadísticas significativas con respecto a este ítem. Así a continuación vamos a ver el análisis comparativo tanto por género, ya que el valor del Chi-cuadrado es de 0,000.

Análisis comparativo por género del ítem 90:



³¹ Ruíz, L. M. y cols. (2004). Preferencias participativas en educación física de los chicos y chicas de la educación secundaria mediante la escala GR de participación social en el aprendizaje. *Revista Motricidad. European Journal of Human Movement*. Nº 12, pp 151-168.

³² Ruiz, L. M; Mendoza, N; Del Valle, S; Graupera, J. L; Rico, I. (2000). *Orientación participativa y motivación para aprender en educación física y deporte en escolares de la ESO y Bachillerato*. Toledo, departamento de actividad física y ciencias del deporte.

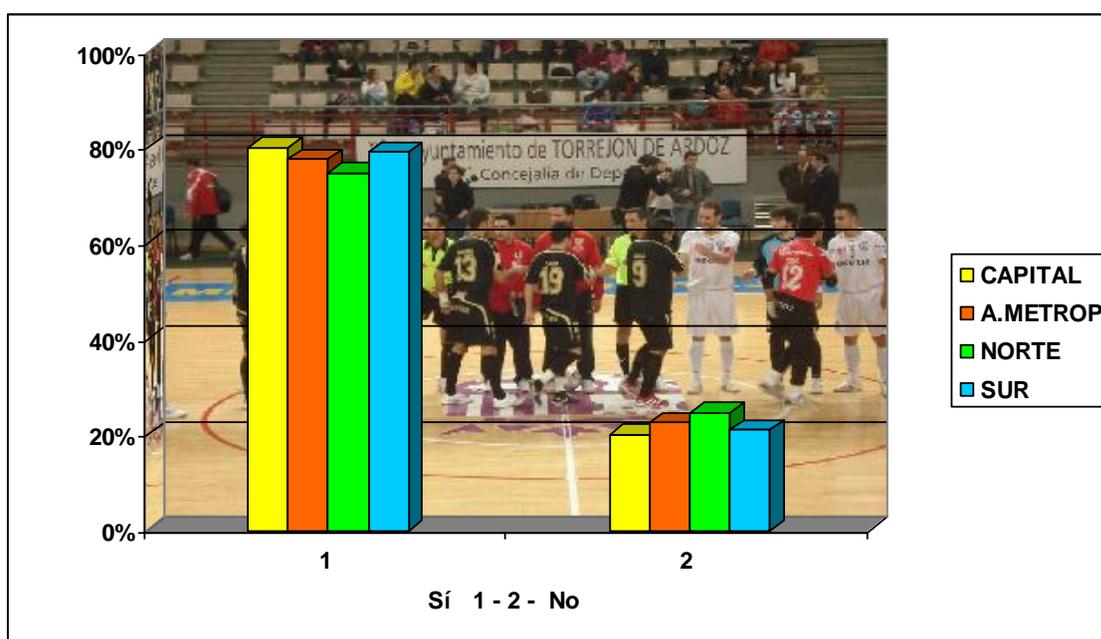
³³ Rico, I. (2003). *Estructuras de interacción y clima motivacional en los escolares de la ESO en EF*. Tesis Doctoral: Universidad de Castilla la Mancha.

Con respecto a la importancia que le dan a este valor colectivo, los gráficos nos corroboran la poca importancia que se le da, existiendo diferencias entre los varones y las mujeres de la muestra, así para las chicas no es importante en un 91,15% del total, y en el caso contrario, es importante para ellos en un 18,26%. Como vemos, dentro que no es un valor colectivo importante, los chicos le dan una mayor importancia que la muestra femenina.

IV.- Ítem 91: respeto

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí 1	208	80.00%	249	77.57%	164	74.55%	223	79.08%	844	77.93%
No 2	52	20.00%	72	22.43%	54	24.55%	59	20.92%	237	21.88%
TOTAL	260	100%	321	100%	220	100%	282	100%	1083	100%

Tabla y gráfico: 91
“Respeto”



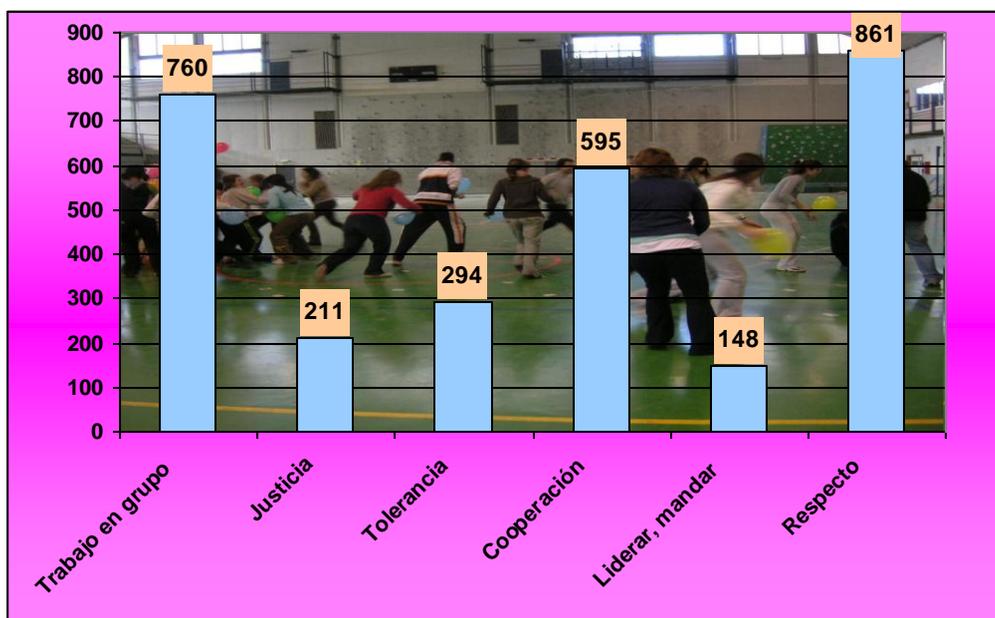
La distribución de frecuencias y porcentajes obtenidos con relación a este ítem indica una clara tendencia a favor del “sí” por parte de todos los grupos entrevistados, destacando en este sentido el grupo de la Capital con un 80%, seguido del grupo Sur con un 79,08%, del grupo del Área Metropolitana con un 77,57%, quedando en último lugar el grupo Norte con un porcentaje del 74,55%.

Y analizándolos de manera conjunta estos seis valores colectivos podemos decir:

ORDEN DE PREFERENCIA	Valor	Total	Granada	Área Metropolitana	Zona Norte	Zona Sur
1	Capacidad de trabajo en grupo	760	73.46%	68.01%	64.71%	72.18%
2	Sentido de la justicia	211	17.31%	22.05%	17.73%	19.72%
3	Tolerancia	294	23.08%	31.68%	33.18%	20.77%
4	Cooperación	595	62.31%	51.55%	42.08%	61.27%
5	Capacidad de liderar, mandar	148	12.69%	12.42%	18.55%	11.97%
6	Respeto	861	80.00%	77.57%	74.55%	79.08%

Tabla y Gráfico

“De los siguiente comportamientos colectivos, ¿cuáles crees que son más importantes al practicar deporte?”



Los valores colectivos elegidos por los alumnos y alumnas por orden de preferencia son: “*respeto*” (861 respuestas afirmativas), “*capacidad de trabajo en grupo*” (760), “*cooperación*” (595), “*tolerancia*” (294), “*sentido de la justicia*” (211) y “*capacidad de liderar, mandar*” (148). Estos resultados coinciden prácticamente en su totalidad con la investigación realizada por Figueras Valero (2008)³⁴ en alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, donde los valores colectivos elegidos por los alumnos por orden de preferencia son: “*respeto*”, “*capacidad de trabajo en grupo*”, “*cooperación*”, “*tolerancia*”, “*sentido de la justicia*” y “*capacidad de liderar, mandar*”.

³⁴ Figueras Valero, F. J. (2008) *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

CUESTIÓN V: CASOS PRACTICOS

Lee las siguientes historias e indica la opción que elegirías, marcando una “x” en la casilla que corresponda.

CAMPO 14: caso 1:

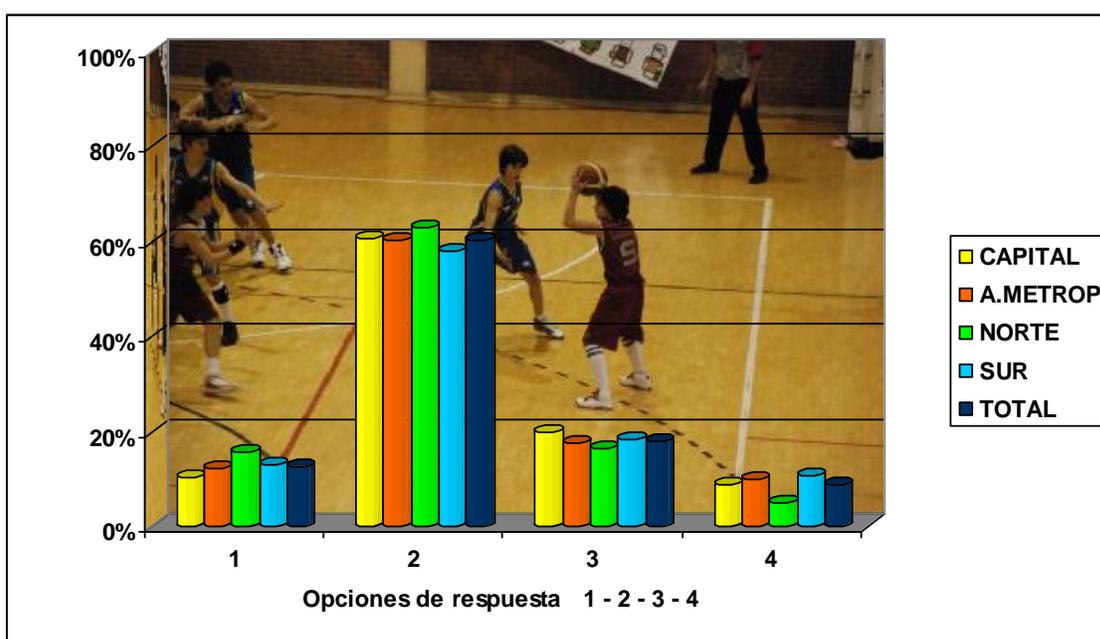
V.- Ítem 92: “El equipo de nuestro Instituto juega la final de Baloncesto de las competencias provinciales, y a falta de pocos minutos está bastante igualada. El entrenador no ha sacado a Esteban, un compañero del equipo que le gusta mucho este deporte, pero que no sabe jugar muy bien. ¿Debe sacar a jugar a Esteban el entrenador?”

- “No, porque es la final y no se puede perder”.
- “Si, incluso lo puede hacer muy bien ya que está muy motivado por ser la final, y seguro que jugará mejor que nunca”
- “Si, sólo un poco para que no se vaya triste, aunque el equipo tenga riesgo de perder”
- “No, Esteban debe comprender lo que se juegan.”

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Resp 1	25	10.42%	37	12.21%	31	15.50%	34	12.98%	127	12.64%
Resp 2	146	60.83%	183	60.40%	126	63.00%	152	58.02%	607	60.40%
Resp 3	48	20.00%	53	17.49%	33	16.50%	48	18.32%	182	18.11%
Resp 4	21	8.75%	30	9.90%	10	5.00%	28	10.69%	89	8.86%
TOTAL	240	100%	303	100%	200	100%	262	100%	1005	100%

Tabla y gráfico: 92

“Caso 1: partido de baloncesto” (Test Chi-cuadrado género: 0,000)



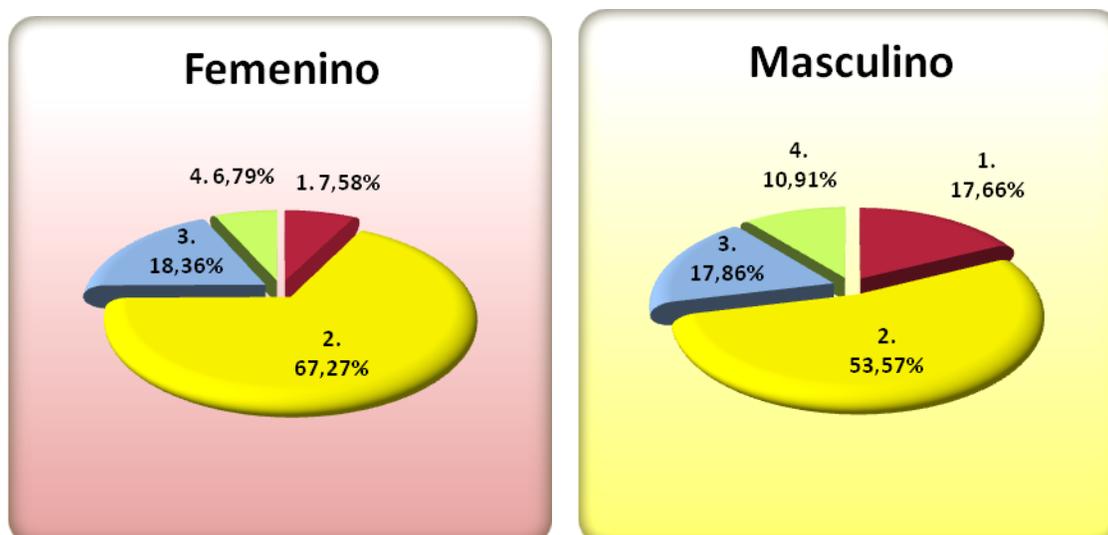
La distribución de frecuencias y porcentajes obtenidos con relación a la respuesta dada por la muestra de población encuestada en este ítem, indica que la mayor proporción tiene lugar en la respuesta número 2, “*Si, incluso lo puede hacer muy bien ya que está muy motivado por ser la final, y seguro que jugará mejor que nunca*” con un 60 % aproximadamente en las cuatro zonas de investigación.

Como segunda opción está la respuesta número 3, “*Si, sólo un poco para que no se vaya triste, aunque el equipo tenga riesgo de perder*” y como tercera opción la respuesta número 1, “*No, porque es la final y no se puede perder*”.

La opción minoritaria elegida por el alumnado es la respuesta número 4, “*No, Esteban debe comprender lo que se juegan*”.

Para este “caso” si comparamos las respuestas entre las chicas y los chicos de nuestra muestra, obtenemos diferencias significativas, como muestran los gráficos siguientes, pues el valor del Chi-cuadrado para la comparación por género ha sido de 0,000.

Análisis comparativo por género del ítem 92:



La respuesta más elegida por ambos ha sido la número 2: “*Sí, incluso lo puede hacer muy bien (...)*” eligiéndola un 67,27% de las chicas y un 53,57% de los chicos.

Pero si comparamos la elección del resto de respuestas podemos comprobar como ambos grupos piensan diferente, así pues la respuesta 1, sólo la eligen un 7,58% de las mujeres, frente a un 17,66% de los varones: “*No, porque es a final y no se puede perder*”, vemos como los chicos muestran una mayor competitividad que las chicas, dándoles más importancia a la competición que a la participación, tal y como nos mostraba ítem 82 sobre el valor individual de participación.

La respuesta 3, sobre que juegue un poco para que no se vaya triste, ambos grupos responden prácticamente igual, pero en la respuesta 4: “*No, Esteban debe comprender lo que se juegan*”, volvemos a encontrar diferencias entre ambos, eligiendo esta respuesta un 6,79% de las chicas y un 10,91% de los chicos. Como vemos, volvemos a corroborar que la muestra masculina es más competitiva.

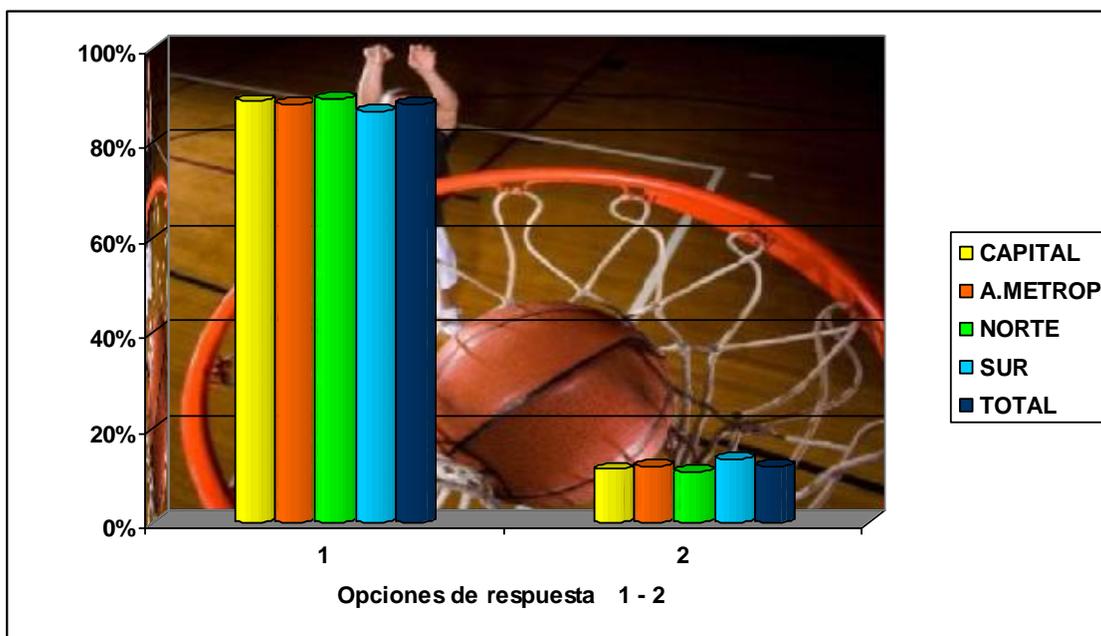
CAMPO 15: más opciones dentro del caso 1

V.- Ítem 93: Y si tú fueses Esteban, ¿qué harías? Si el entrenador dice que juegue:

- juego e intento hacerlo bien
- me negaría a jugar por si lo hago mal.

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Resp 1	205	88.74%	251	88.07%	174	89.23%	220	86.61%	850	88.08%
Resp 2	26	11.26%	34	11.93%	21	10.77%	34	13.39%	115	11.92%
TOTAL	231	100%	285	100%	195	100%	254	100%	965	100%

Tabla y gráfico: 93
“Caso 1: más opciones”



La alternativa “*Juego e intento hacerlo bien*” ha sido elegida por casi 9 de cada 10 alumnos/as de la encuesta poniendo de manifiesto que dichos alumnos entiende que es importante su participación. Tan solo, un total de 115 alumnos/as “se negarían a jugar, por si lo hacen mal”.

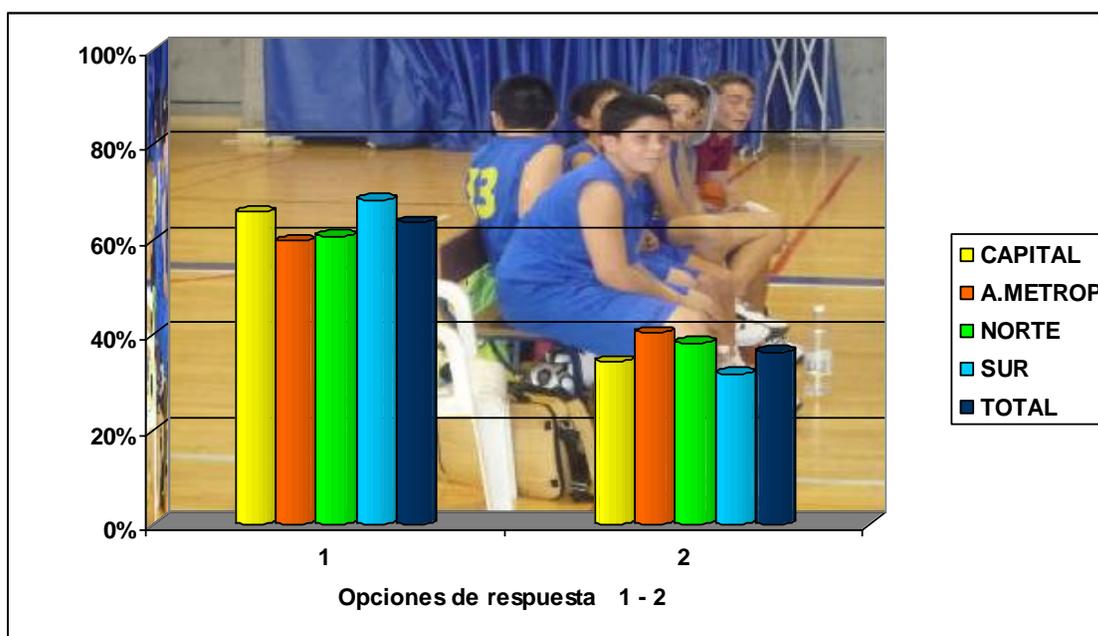
Apenas se distinguen diferencias significativas entre las distintas zonas de estudio, oscilando entre el 89,23 % de la Zona Norte, y el 86,61 % de la Zona Sur.

CAMPO 16: más opciones dentro del caso 1**V.- Ítem 94: Si el entrenador dice que no juegue**

- no jugaría y lo comprendería
 querría jugar y me enfadaría.

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sí 1	152	65.80%	173	59.66%	119	60.71%	173	68.38%	617	63.61%
No 2	79	34.20%	117	40.34%	75	38.27%	80	31.62%	351	36.19%
TOTAL	231	100%	290	100%	196	100%	253	100%	970	100%

Tabla y gráfico: 95
“Caso 1: más opciones”



La alternativa “no jugaría y lo comprendería” ha sido la respuesta mayoritaria. El 68,38% de los encuestados de la Zona Sur lo entiende así; un 65,80% en la Capital; un 60,71% en la Zona Norte y un 59,66% en el Área Metropolitana.

La alternativa “querría jugar y me enfadaría” es elegida prácticamente por uno de cada tres alumnos. Es en la zona del Área Metropolitana (40,34%) y en la Zona Norte (38,27%) donde más respuestas tiene esta opción.

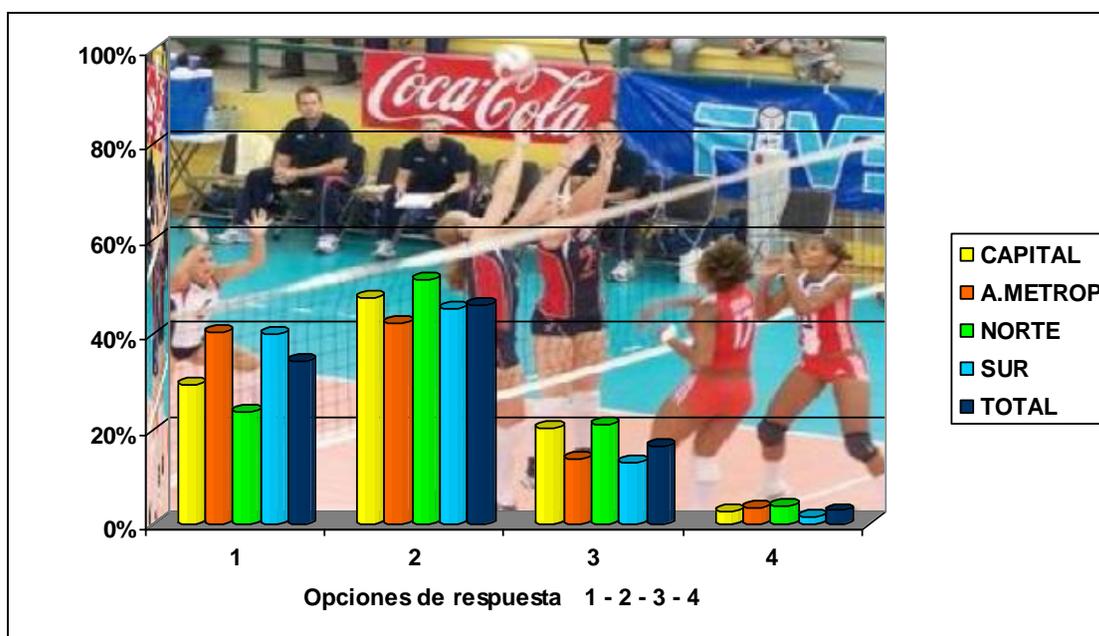
CAMPO 17: caso 2:

V.- Ítem 95: “En tu Instituto han preparado una competición de voleibol para la Semana Cultural. Este deporte no es de los que te gustan a ti más. ¿Qué harías respecto a inscribirte en la competición o no?”

- “No me inscribiría, porque como no se jugar muy bien y haría el ridículo”
- “Si me inscribiría, y buscaría unos cuantos compañeros y compañeras para pasárnoslo bien”
- “Si me inscribiría, porque es bueno hacer deporte para mejorar mi salud”
- “Si me inscribiría. A mis padres y familia le hace mucha ilusión que haga deporte”

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Resp 1	72	29.51%	122	40.40%	47	23.50%	105	40.08%	346	34.33%
Resp 2	116	47.54%	128	42.38%	103	51.50%	119	45.42%	466	46.23%
Resp 3	49	20.08%	42	13.91%	42	21.00%	34	12.98%	167	16.57%
Resp 4	7	2.87%	10	3.31%	8	4.00%	4	1.53%	29	2.88%
TOTAL	244	100%	302	100%	200	100%	262	100%	1008	100%

Tabla y gráfico: 95
“Caso 2: partido de voleibol”



La respuesta mayoritaria del alumnado ante este caso práctico es la opción *“Si me inscribiría, y buscaría unos cuantos compañeros y compañeras para pasárnoslo bien”* oscilando los porcentajes entre el 51,50% de la Zona Norte y el 42,38% del Área Metropolitana. El alumnado asume de nuevo el valor de la participación y del contacto con el grupo de iguales para la práctica deportiva.

En segundo lugar, se sitúa la opción 1 *“No me inscribiría, porque como no se jugar muy bien y haría el ridículo”*, oscilando entre el 40,40% en el Área Metropolitana y el 23,50% en la Zona Norte.

En tercer lugar se sitúa la opción relacionada con la salud, opción 3, *“Si me inscribiría, porque es bueno hacer deporte para mejorar mi salud”, estando de acuerdo con ella casi 2 de cada 10 alumnos/as.*

En último lugar, con menos de un 5% en cada una de las zonas de estudio se encuentra la opción 4, *“Si me inscribiría. A mis padres y familia le hace mucha ilusión que haga deporte”*

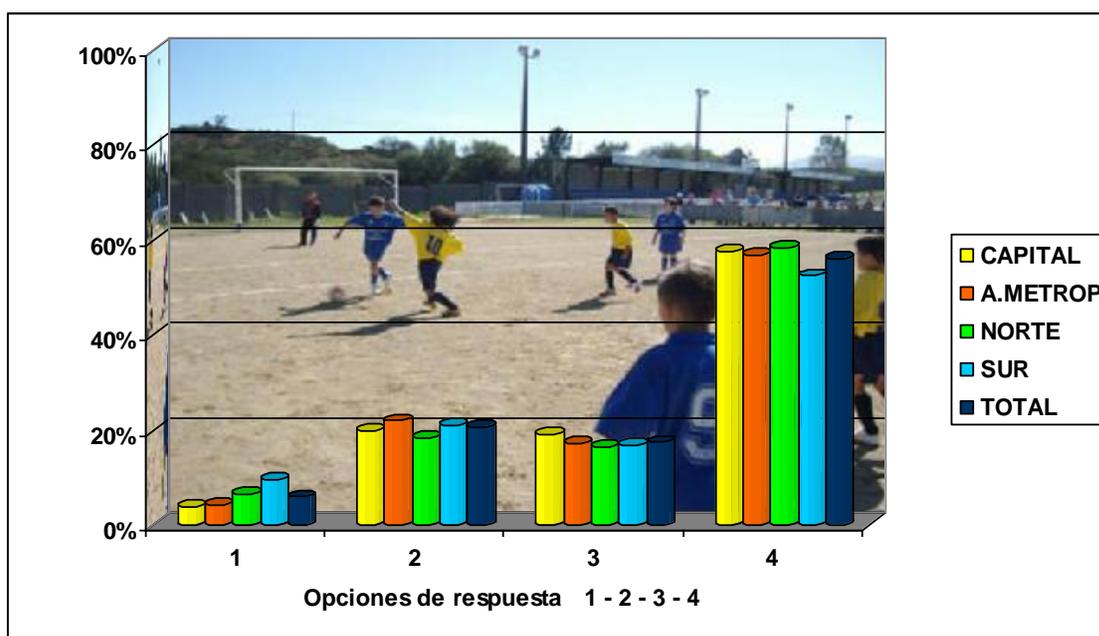
CAMPO 18: Caso 3:

V.- Ítem 96: “Durante un partido de fútbol, el árbitro pita un penalti un tanto dudoso. El público grita al árbitro, y algunos compañeros de tu equipo van a protestarle. ¿Qué piensas de esta situación?”

- “Se debería anular el partido para que la gente no grite tanto y aplazarlo para otro día”
- “Me parece bien protestarle al árbitro todos los jugadores de mi equipo para intentar que la próxima vez nos pite un penalti favorable a nosotros”
- “Deberíamos aprender que para otra vez tenemos que grabar el partido en una cámara de video para poder ver exactamente qué pasó”
- “Los árbitros son un elemento más del deporte, que a veces pueden equivocarse. Los jugadores debemos estar más pendientes de nuestro esfuerzo y trabajo, y no tanto de los árbitros”.

	CAPITAL		A.METROP		NORTE		SUR		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Resp 1	9	3.70%	12	4.05%	13	6.67%	25	9.58%	59	5.93%
Resp 2	48	19.75%	65	21.96%	36	18.46%	55	21.07%	204	20.50%
Resp 3	46	18.93%	51	17.23%	32	16.41%	44	16.86%	173	17.39%
Resp 4	140	57.61%	168	56.76%	114	58.46%	137	52.49%	559	56.18%
TOTAL	243	100%	296	100%	195	100%	261	100%	995	100%

Tabla y gráfico: 96
“Caso 3: partido de fútbol”
 (Test Chi-cuadrado género: 0,000)



El alumnado manifiesta claramente que el respeto a las reglas del juego, y especialmente la figura del árbitro en un partido de fútbol es fundamental y constituye una parte importante del juego. Entre el 52,49% en la Zona Sur y 58,46% en la Zona Norte, manifiestan la opción 4 como mayoritaria *“Los árbitros son un elemento más del deporte, que a veces pueden equivocarse. Los jugadores debemos estar más pendientes de nuestro esfuerzo y trabajo, y no tanto de los árbitros”*.

En segundo lugar se encuentra la respuesta número 2 *“Me parece bien protestarle al árbitro todos los jugadores de mi equipo para intentar que la próxima vez nos pite un penalti favorable a nosotros”*, donde prácticamente 2 de cada 10 alumnos/as son partidarios de protestar al árbitro, entendiendo que esto influirá en una posterior decisión durante el encuentro. Posiblemente este pensamiento esté muy enraizado en nuestra cultura deportiva, especialmente en la relativa al fútbol, donde los medios de comunicación adquieren especial protagonismo.

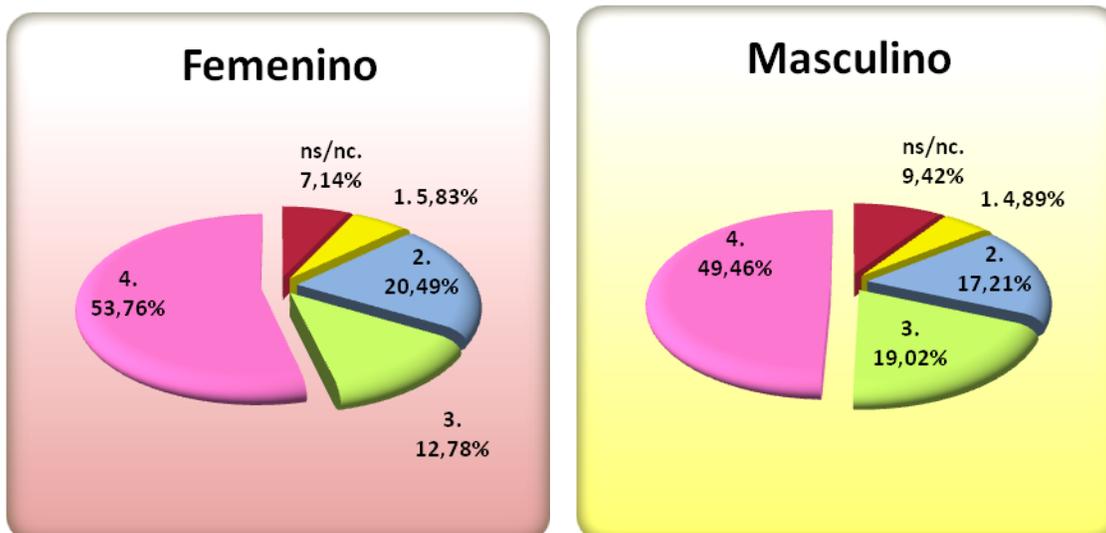
Como tercera opción se encuentra la respuesta 3, *“Deberíamos aprender que para otra vez tenemos que grabar el partido en una cámara de video para poder ver exactamente qué pasó”*

Dentro de este tipo de dilemas, comentar la investigación de Barba Martín, y col (2003)³⁵ basada también en dilemas morales. En concreto en esta investigación plantean a alumnos/as de entre 14 y 17 años, 2 tipos diferentes de dilemas, uno sobre judo y otro de fútbol, similar a nuestro ítem 96, aunque en lugar de preguntarles por la figura del árbitro cuestionan la acción de los jugadores ante un situación concreta. Y con respecto a la decisión de los compañeros/as o el entrenador/a (que en nuestro caso sería el árbitro), concluyen, al igual que en nuestra muestra, en que la mayoría de los encuestados, actuarían de forma comprensiva y respetuosa.

En los siguientes gráficos podemos comprobar que la muestra presenta diferencias estadísticas significativas con respecto a este ítem en cuanto al género de la misma, habiendo obtenido respuestas diferentes de la muestra femenina y la masculina. Así a continuación vamos a ver el análisis comparativo tanto por género, ya que el valor del Chi-cuadrado es de 0,000.

³⁵ Barba Martín, J. y col (2003). Desarrollo moral en educación física. Una propuesta de dilemas morales a través de la actividad física y el deporte. *Revista digital educación física y deporte*. Año 9, nº 61.

Análisis comparativo por género del ítem 96:



Como podemos observar la respuesta 4, es la más elegida para ambos, siendo el grupo de las chicas el que más de acuerdo está con ella: *“Los árbitros son un elemento más del deporte, que a veces pueden equivocarse. Los jugadores debemos estar más pendientes de nuestro esfuerzo y trabajo, y no tanto de los árbitros”*.

Y la mayor diferencia la encontramos en las respuestas 3, sobre grabar el partido y comprobar qué ocurre, es decir, no considerar con la importancia que tiene la decisión del árbitro, donde las chicas la han seleccionado en un 12,78% mientras que los chicos en un 19,02%.

Como resultado que nos ha sorprendido, comentar la diferencia encontrada en la respuesta 2, donde las chicas la han seleccionado más que los chicos, 20,49% frente chicos dan mayor importancia a la competitividad, menos a la participación, y con esto también menos al respeto a los diferentes roles de un partido, como la figura del árbitro a 17,21%, y hace referencia al acuerdo de protestarle al árbitro con el fin de que posteriormente les piten un penalti favorable a ellos/as.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO UNIVERSITARIO



SUMARIO DEL CAPÍTULO VI

EVIDENCIAS CUALITATIVAS 1: ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO UNIVERSITARIO

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1.- TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE CON EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

1.1.- PRIORIDAD EN LA TRANSMISIÓN DE CONTENIDOS CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES (CCP)

1.2.- AUSENCIA DE CONTENIDOS ACTITUDINALES EN LOS PLANTEAMIENTOS DIDÁCTICOS (ACA)

1.3.- NECESIDAD DE TRANSMITIR CONTENIDOS ACTITUDINALES EN LAS CLASES (NTA)

1.4.- PROBLEMÁTICA PARA LA TRANSMISIÓN DE CONTENIDOS ACTITUDINALES EN LAS CLASES

1.4.1.- Desconocimiento del profesorado (DES)

1.4.2.- Falta de Madurez en el alumnado universitario (FMA)

1.4.3.- Heterogeneidad del alumnado (HDA)

1.5.- LA TRANSMISIÓN DE VALORES A TRAVÉS DEL CURRÍCULO OCULTO (COC)

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2.- EL DEPORTE COMO MEDIO EDUCATIVO

2.1.- EL DEPORTE NO ES EDUCATIVO “PER SE” (DNE)

2.2.- EL DEPORTE COMO MEDIO PARA EDUCAR EN VALORES (DME)

2.3.- USO DIDÁCTICO DE LA COMPETICIÓN DEPORTIVA (UDC)

2.3.1.- Tipología de la competición (TCO)

2.3.2.- Aspectos positivos de la competición (APO)

2.3.3.- Aspectos negativos de la competición (ANE)

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3.- TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEPORTIVO

3.1.- PLANTEAMIENTOS PREVIOS AL DESARROLLO DEL PROCESO (PPV)

- 3.1.1.- Clarificación de los valores (CLV)
- 3.1.2.- Jeraquización de los valores (JVA)
- 3.1.3.- Conocimiento del alumnado (CAL)

3.2.- EL DESARROLLO DEL PROCESO DE TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES

- 3.2.1.- El clima de clase (CLC)
- 3.2.2.- Valores a transmitir
 - 3.2.2.1.- Valores individuales (VIN)
 - 3.2.2.1.1.- Esfuerzo
 - 3.2.2.1.2.- Responsabilidad
 - 3.2.2.1.3.- Libertad
 - 3.2.2.1.4.- Autoestima
 - 3.2.2.2.- Valores sociales (VSO)
 - 3.2.2.2.1.- Respeto
 - 3.2.2.2.2.- Cooperación
 - 3.2.2.2.3.- Ayuda mutua/Compañerismo
 - 3.2.2.2.4.- Deportividad

3.3.- LA EVALUACIÓN DE LOS VALORES Y LAS ACTITUDES (EVV)

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4.- ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEPORTIVO

4.1.- ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON LA LABOR DE PROFESORADO (ERP)

- 4.1.1.- Modelado (MOD)
- 4.1.2.- Team Teaching (TET)
- 4.1.3.- Implicación del profesorado (IMP)

4.2.- ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON LAS TAREAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (ERT)

- 4.2.1.- Tareas vivenciadas (TVI)
- 4.2.2.- Planteamientos Implicativos (PIM)

4.3.- ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON LA LABOR DEL ALUMNADO (ERA)

- 4.3.1.- Trabajo en grupo (TGR)
- 4.3.2.- Reflexión en la acción (RFA)

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5.- HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CENTRADA EN EDUCAR EN VALORES Y ACTITUDES INDIVIDUALES Y SOCIALES

5.1.- EL PROFESORADO EN EL NUEVO PARADIGMA (PNP)

- 5.1.1.- información de calidad y personalizada (INC)
- 5.1.2.- Creador de expectativas (CEX)
- 5.1.3.- La afectividad como modo de operar (AFE)
- 5.1.4.- Profesional apasionado (PRA)
- 5.1.5.- Profesional exigente (PEX)
- 5.1.6.- Retroalimentador del sistema (RTA)

5.2.- EL ALUMNADO EN EL NUEVO PARADIGMA (ANP)

- 5.2.1.- Concienciado (CON)
- 5.2.2.- Motivado (MOT)
- 5.2.3.- Crítico (CRI)

Una persona moralmente educada tiene que conocer lo que debe hacer, querer hacerlo y ponerlo en práctica”.
JUAN ESCÁMEZ, 1998

El Grupo de Discusión de Profesores Universitarios, es un instrumento reflexivo y de análisis, en el que expresamos los pensamientos y las creencias que le han generado a la investigadora las opiniones vertidas en los diferentes campos en los que hemos dividido el análisis cualitativo del discurso (Rodríguez, Gil y García, 1996)¹.

En todo análisis cualitativo, dice Marcelo (1994: 74)², (Torres Campos, 2008: 484)³, la tarea principal consiste en dar sentido a los datos, reducir las descripciones, explicaciones, justificaciones, notas de campo... que convierten los datos textuales de la investigadora en una especie de descripción sistemática del significado de esos datos.

En las investigaciones dónde se utiliza el análisis de contenido y el discurso, como instrumento principal para la obtención de resultados científicos es necesario construir un *Sistema de Categorías* (Vílchez Barroso, 2007: 266)⁴, (Marín Regalado, 2007: 439)⁵, (Torres Campos, 2008: 485)⁶ para su posterior aplicación a los datos que se registran, categorizando así la información y reduciendo dichos datos a una codificación que facilite el análisis cualitativo-interpretativo. Una categoría es una *conceptualización realizada a partir de la conjunción de elementos concretos que tienen características comunes, son dimensiones simples de la variable que se estudia* (De Lara y Ballesteros, 2001)⁷.

¹ Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

² Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE-MEC.

³ Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁴ Vílchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de Tercer Ciclo de Educación Primaria de la Comarca granadina de los “Montes Orientales” y la influencia de la Educación Física sobre ellos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁵ Marín Regalado, M. N. (2007). *Efectos de un programa de Educación Física basado en la Expresión Corporal y el Juego Cooperativo para la mejora de habilidades sociales, valores y actitudes en alumnado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁶ Torres Campos, J. A. (2008). *Ibidem*.

⁷ De Lara, E. y Ballesteros, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia.

La creación de un sistema de categorías, por tanto, supone conceptualizar previamente cada una de estas categorías en el estudio que nos ocupe para clasificar el conjunto de datos según los criterios previamente establecidos.

Pretendemos con este informe de investigación dar a conocer la interpretación y percepción propia sobre las opiniones, creencias y reflexiones expresadas por el profesorado participante en el Grupo de Discusión. Trabajamos con datos, tal y como se expresan Rodríguez, Gil y García (1996:198)⁸: *...estos encierran un contenido informativo acerca de la realidad interna o externa a los sujetos estudiados, son por tanto una elaboración de la situación ya que se entienden como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada.*

El análisis del discurso es un procedimiento para la categorización de datos verbales y/o de conducta con fines de clasificación, tabulación e inducción de teorías explicativas de los pensamientos y comportamientos, centrado en el análisis del lenguaje como proceso (adaptado de la definición de análisis de contenido de Fox, 1981)⁹ y de la definición de análisis del discurso de Colás y Buendía (1998)¹⁰ y ha llegado a ser un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos. (Krippendorff, 1990)¹¹.

Para facilitar la lectura del informe, a lo largo del capítulo aparecerán párrafos escritos en cursiva y en letra menor (10p), estos datos corresponden a los textos procesados en el programa de análisis cualitativo *Aquad Five*. Al final aparecerá un código¹² de referencia que indicará a quien corresponde la opinión, estos códigos se registrarán por los siguientes criterios:

- Número asignado al Profesor/a
- Letras identificativas
- Género: Hombre (H) o Mujer (M)
- Números entre paréntesis que marcarán las líneas del texto de donde está recogida la cita originalmente.
- Siglas en Mayúscula, señalan el código utilizado.

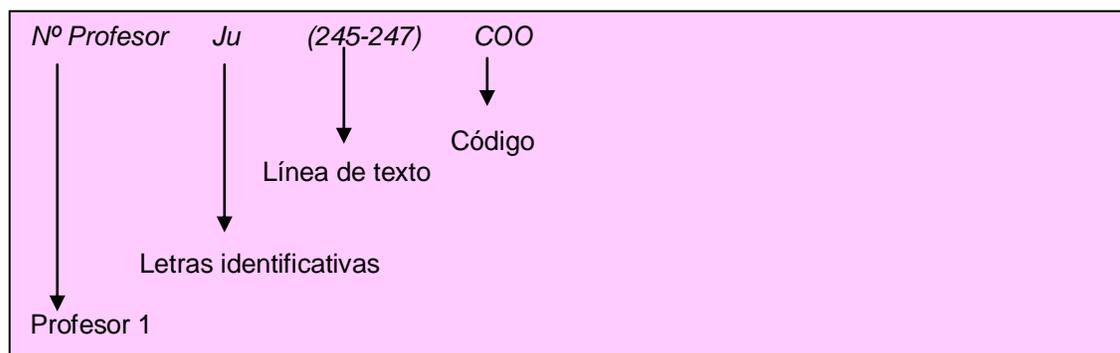
⁸ Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Op. Cit.*

⁹ Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA

¹⁰ Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa (3ª edición)*. Sevilla: Alfar.

¹¹ Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

¹² Las distintas consideraciones estarán avaladas por citas que muestran la realidad de los distintos protagonistas; irán acompañadas de un código de identificación del sujeto que la ha generado (Molina, 1993).



Cuadro 1: Referencias textos AQUAD FIVE.

El desarrollo del Grupo de Discusión con el profesorado universitario que imparte las asignaturas de Didáctica de los Deportes Individuales, Didáctica de los Deportes Colectivos y asignaturas con aplicación específica a los deportes comenzó con una breve introducción por parte del Moderador, cuyo contenido aparece en el Anexo II.

Hemos seguido la propuesta consensuada por el Grupo de Investigación HUM-727 “*Diseño, desarrollo e innovación del currículo de Didáctica de la Educación Física*” en su reunión monográfica sobre los posibles campos y dimensiones que deberían ser abordados por el profesorado universitario durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a los futuros docentes de Educación Física, que a su vez impartirán los contenidos deportivos explicitados en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. En dicha reunión se plantearon los siguientes campos para el debate del Grupo de Discusión:

- ❖ CAMPO 1.- TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE CON EL ALUMNADO UNIVERSITARIO
- ❖ CAMPO 2.- EL DEPORTE COMO MEDIO EDUCATIVO
- ❖ CAMPO 3.- TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEPORTIVO
- ❖ CAMPO 4.- ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEPORTIVO
- ❖ CAMPO 5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CENTRADAS EN EDUCAR EN VALORES Y ACTITUDES INDIVIDUALES Y SOCIALES

El Grupo de Discusión se realizó el día 12 de Diciembre de 2008 en el Seminario del Área de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada. El debate comenzó a las 19.30 horas y finalizó a las 21.30 horas. Participaron 8 profesores universitarios, una mujer y siete hombres, cuya procedencia ha sido:

- Profesor 1. Universidad de Málaga
- Profesor 2: Universidad de Jaén
- Profesor 3: Universidad de Granada
- Profesora 4: Universidad de Extremadura
- Profesora 5: Universidad de Granada
- Profesor 6: Universidad de Granada
- Profesor 7: Universidad de Granada
- Profesor 8: Universidad de Córdoba

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1.- TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE CON EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

El que el ser humano sea consciente de que vive, significa que cada persona es un fin en sí misma, que responde por lo que hace, y que no puede ser tratada únicamente como un medio.
JAVIER VILCHIS, 2006

Las diferentes posturas sobre las creencias de los profesores, han dado lugar a diferentes teorías sobre la manera en que los profesores aprenden a enseñar y el papel que juegan las creencias en este aprendizaje. Al respecto, Putnam y Borko (2000)¹³ señalan que en la actualidad, las teorías constructivistas del aprendizaje se encuentran en boga, y en ellas se apoyan también diversos programas de formación profesional docente, en los cuales se toma como punto de partida una de las premisas básicas del constructivismo: la construcción de conocimientos nuevos se apoya en lo que el aprendiz ya sabe y cree. De esta manera, para que las experiencias de desarrollo profesional sean exitosas en promover cambios significativos en el quehacer docente, deben tomar en cuenta y enfocarse en el conocimiento y creencias de los profesores involucrados en dichas experiencias.

La postura constructivista hacia la enseñanza y el aprendizaje, ha alcanzado una aceptación considerable en el ámbito de la formación de profesores universitarios, a tal punto que McAlpine y Weston (2002)¹⁴ han señalado que los cambios centrales en la calidad de la enseñanza universitaria no podrán alcanzarse a menos que se realicen cambios en las concepciones que tienen los profesores acerca de la enseñanza.

Nuestra intencionalidad, como hemos explicitado en la Introducción al Grupo de Discusión, es conocer los pensamientos y creencias de los profesores universitarios que imparten asignaturas relacionadas con el bloque de contenidos deportivos, en la formación del profesorado de Primaria y Secundaria, y a tenor de las opiniones anteriores de McAlpine y Weston (2002), es imprescindible que se pueda producir un cambio en las creencias del profesorado para que estas reviertan en la formación de los futuros profesionales de la enseñanza.

¹³ Putnam, R. y Borko, H. (2000). *El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición*, en: L. Goodson, (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

¹⁴ McAlpine, L. y Weston, C. (2002). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, nº 28.

En el análisis de este campo, hemos establecido las siguientes categorías:

CAMPO 1	TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE CON EL ALUMANDO UNIVERSITARIO	CÓDIGO	
CATEGORÍAS	1.1.- Prioridad en la transmisión de contenidos conceptuales y procedimentales	CCP	
	1.2.- Ausencia de contenidos actitudinales en los planteamientos didácticos	ACA	
	1.3.- Necesidad de transmitir contenidos actitudinales en las clases	NTA	
	1.4.- Problemática para la transmisión de contenidos actitudinales en las clases	1.4.1.- Desconocimiento por del profesorado	DES
		1.4.2.- Falta de madurez del alumnado	FMA
		1.4.3.- Heterogeneidad del alumnado	HDA
	1.5.- La transmisión de valores a través del currículo oculto	COC	

El Moderador del Grupo de Discusión comienza promoviendo el debate a través de la pregunta: *¿Cuándo enseñáis deportes colectivos, deportes individuales, o cualquier contenido relacionado con el tema deportivo, cuál es realmente vuestra intencionalidad primaria, si transmitir valores, transmitir conceptos o transmitir procedimientos?*, esa sería la primera cuestión con la comenzar la discusión.

Consideramos que además de la necesidad de formación del profesorado para que el proceso de enseñanza del deporte se lleve a cabo de forma correcta, será necesario además de que el alumnado (futuro docente) aprenda conceptos y procedimientos, también debe incidir en las estrategias de enseñanza de valores, actitudes y normas, aspectos bastante descuidados en la enseñanza universitaria a tenor de las opiniones expresadas por diferentes miembros del Grupo de Discusión:

1.1.- PRIORIDAD EN LA TRANSMISIÓN DE CONTENIDOS CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES (CCP)

De manera mayoritaria los docentes participantes en el Grupo de Discusión manifiestan que en la enseñanza universitaria hay una absoluta priorización de los contenidos conceptuales y procedimentales y escasa atención a los contenidos actitudinales. Veamos algunas de sus opiniones:

Yo creo que tradicionalmente, sobre todo con entrar en la universidad y lo de lo de impartir un deporte concreto, lo que se centra en muchas ocasiones más es en los procedimientos y los aspectos conceptuales, yo creo, más que en las actitudes.

Profesora 4 Pe (001-004) CCP

Pues yo veo, siendo totalmente sincero la mayoría de la gente no nos planteamos, como tú decías, sobretodo al inicio, el transmitir unos valores como algo primordial. Tu coges una asignatura de voleibol, de baloncesto, y no es eso lo que prima sino los procedimientos.

Profesor 7 Jo (075-079) CCP

En mi caso cuando he tenido algún contacto con la enseñanza universitaria con estas asignaturas que tengo que impartir, como es lógico, conocimientos, formas de proceder, también valores, generalmente los contenidos han estado basados en los conceptos, y en las formas de proceder, procedimientos, difícilmente, a través del currículo explícito hemos trabajado los valores.

Profesor 6 Di (104-109) CCP

Yo pienso que mi experiencia en cuanto a deportes colectivos, deportes que he recibido, está muy orientada en cuanto a conceptos y procedimientos.

Profesor 5 JoMa (120-123) CCP

Las respuestas del profesorado universitario van en la línea de lo expresado por Bafíido Vaca (2005)¹⁵, que considera que “en el ámbito universitario, muy poco se habla de la educación en valores porque algunos docentes creen que los valores se forman a edad temprana y en la escuela, por lo que no tendría ningún sentido hablar de educación de valores en la universidad, pero resulta que muchos estudiantes provienen de hogares y centros educativos que no se interesan por educar en valores”. Otros, continúa “consideran que la formación en valores es asunto de incluir, en los planes de estudio, las asignaturas de filosofía, de ética o de ciencias humanísticas para que se logre este objetivo y resulta que en los planes de estudio, de la mayoría de carreras profesionales, se han suprimido estos cursos. Finalmente, creen que éste es un problema de los tutores que guían las actividades extracurriculares pero, en la mayoría de universidades, no se practica la tutoría estudiantil en ninguna de sus formas”.

¹⁵ Bafíido Vaca, F. (2003). Los valores en la universidad. *Publicaciones Universitas*, 1, pp. 12-13. Disponible en: <http://www.unsa.edu.pe/publicaciones/universitas/01/12-13.pdf>.

1.2.- AUSENCIA DE CONTENIDOS ACTITUDINALES EN LOS PLANTEAMIENTOS DIDÁCTICOS (ACA)

La forma tradicional de entender los valores en el campo de la enseñanza universitaria, dice Meza Riquelme (2002) nos permite reconocer que hace mucho tiempo, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, la formación de valores ha sido un campo de nadie, y que sus logros se producían sin un esfuerzo planificado. Hay que reconocer que en la Reforma Educativa de 1990, se ha programado el desarrollo de educación en valores desde los primeros niveles de formación básica, combinando los contenidos cognitivos, actitudinales y conductuales para motivar la práctica de ciertos valores en función de ciertas normas que favorecen la convivencia social, porque los educadores han convenido que las normas y los valores se interiorizan cuando los estudiantes crean y coordinan relaciones significativas consigo mismos y con los demás. Las opiniones expresadas por el profesorado universitario participante en nuestro Grupo de Discusión profundizan en la casi total ausencia de contenidos actitudinales.

Es verdad que en la facultad los profesores que dan deportes están orientados a alto rendimiento, y de los valores pues prácticamente nada, y ese sería un buen momento, bueno si he aprendido conceptos, he aprendido procedimientos, ahora los vamos a llevar a al realidad con alumnos, ahora nos vamos a fijar en que también están los valores y que hay que transmitirlos.

Profesor 5 JoMa (128-131) ACA

Creo que la orientación básica de los centros de formación del profesorado debería de ser a formar profesores no ya a formar en la materia en sí, por ejemplo en deportes colectivos, creo que hay que formar docentes, personas y creo que no se tiene en cuenta. Se hace un planteamiento demasiado técnico, demasiado tradicional.

Profesor 3 Is (152-158) ACA

La información está en los programas, y los valores no forman parte de los contenidos porque no forman parte de esa materia que se llama deportes de equipo, balonmano, fútbol, deportes de equipo en general.

Profesor 2 JoA (175-178) ACA

Comprobamos como el posible trabajo realizado en los niveles de la enseñanza no universitaria no se continúa en la educación universitaria, por el contrario, se desvanece o neutraliza por la supervaloración de los conocimientos y estrategias de la ciencia y la tecnología.

1.3.- NECESIDAD DE TRANSMITIR CONTENIDOS ACTITUDINALES EN LAS CLASES (NTA)

Una auténtica educación, tanto en la escuela como en la universidad, debe colaborar en la construcción de la personalidad del sujeto que aprende de forma integral, no podemos limitar la persona a su dimensión exclusivamente racional, sino que debemos atender al mundo afectivo, de los sentimientos y por tanto de las actitudes, comportamientos y valores que los guían.

Ayuso y Gutiérrez Nieto (2007)¹⁶ entienden que las sociedades cambian. La sociedad de hoy no se parece a la de finales del siglo XX. La Escuela, los centros de Educación Secundaria y la Universidad son en gran medida un producto o reflejo de la sociedad y por tanto si las sociedades no son inmovilistas y cambian, las instituciones docentes, y de ellas especialmente la universidad y sus protagonistas, también lo hacen...o deberían hacerlo.

Es difícil encontrar en la historia una revolución social y tecnológica tan vertiginosa como la llevada a cabo en la transición del siglo XX al siglo XXI. En gran medida impulsada por el desarrollo de las llamadas tecnologías de la información. Todos estos avances están modificando nuestra forma de trabajar, de relacionarnos, y en definitiva, nuestra forma de vida. Esto tiene un impacto directo en nuestro comportamiento tanto individual como colectivo, e inevitablemente, lleva a una necesidad de adaptación; que afecta, por supuesto, también a la educación, no sólo en los medios sino también en los fines. Esta necesidad de que el profesorado universitario transmita no sólo conceptos, procedimientos o estrategias para que el alumnado (futuros docentes) puedan a su vez transmitirlos, sino para su propia formación personal.

Los valores las actitudes están ahí inherentes y hay que enseñarlo, posiblemente nosotros si que debemos, los que trabajamos en la universidad tenemos la obligación de ese tipo de valores incorporarlos de una u otra forma.

Profesor 2 JoA (180-184) NTA

Creo que estamos todos básicamente de acuerdo incluso en la propuesta que se ha quedado sobre la mesa, el que consideramos que es importante, que el profesorado universitario, si luego queremos que el profesorado de secundaria y de primaria sean capaces de transmitir una serie de valores y actitudes habrá que darles herramientas, habrá que formarlos en ellos, si no, difícilmente lo podrán hacer.

Profesor 8 Ju (195-201) NTA

¹⁶ Ayuso, J. A. y Gutiérrez Nieto, C. (2007). Educación en valores y profesorado. Revista Educación en Valores, Nº 7. 88-98. Valencia, Enero - Junio 2007. Disponible en: <http://servicio.cid.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v1n7/v1n72007-13.pdf>.

Yo vuelvo a insistir en una cosa, en la universidad el alumno ya tiene unos valores, y a partir de aquí nosotros tenemos que enseñarle como transmitir valores a los alumnos que van a tener ellos en el futuro. Yo creo que eso debe ser así, más que orientarles a ellos en crearle valores. Claro que cabe preguntarnos a nosotros, si tal y como vienen los alumnos a la universidad si cabe dar una vuelta de transmitirles valores nosotros a ellos, aunque eso siempre debe estar de forma implícita, pero preocuparnos de eso de transmitirles valores nosotros a ellos, o enseñarles cómo los transmitan a sus alumnos, y yo creo que en la universidad debería ser eso, pero también es cierto de que como llegan hoy en día los alumnos que hay mucha falta de responsabilidad, mucha falta de...habría que plantearse.

Profesor 5 JoMa (380-393) NTA

Autores como Delval y Enesco (1994)¹⁷ nos plantean como en la sociedad occidental se han producido cambios que han alterado considerablemente la vida social y las relaciones que la rigen, lo cual exige que las normas se modifiquen para adaptarse a las nuevas circunstancias. Igualmente nos señalan como la creciente complejidad de la vida social parece que exige un aumento de los conocimientos que se transmiten...Pero es tal el cúmulo de conocimientos que los hombres poseen que resulta imposible proporcionar ni siquiera una primera aproximación a todos ellos.

No hace mucho que en nuestra sociedad afloraban características del tipo: alta consideración por valores como la inteligencia, el esfuerzo personal, la disciplina y el mérito, hoy suplantados muchas veces por valorar más el tener que el ser.

1.4.- PROBLEMÁTICA PARA LA TRANSMISIÓN DE CONTENIDOS ACTITUDINALES EN LAS CLASES (PTA)

En este primer tramo del siglo XXI, resalta el fenómeno de cómo la sociedad consigna su construcción a caballo de la globalización y la informática; sobre todo a partir de la producción y gestión de bienes materiales que es sustituida por la producción y transmisión de saberes, de modo que hoy se habla de la revolución de las tecnologías, del saber y de la comunicación y que obviamente tienen un fuerte impacto en uno de sus aspectos relevantes: el conocimiento. Este dinamismo que ha adquirido nuestra sociedad ha movido las piezas de tal manera que afrontar los nuevos fenómenos resulta inevitable por lo que se exigen nuevas respuestas. Como no puede ser de otro modo esta dinámica de cambio (que siempre existió, pero que indudablemente en los últimos 10 años se ha acelerado), causa una serie de desajustes entre la relación lógica de contenidos y los temas que intervienen en la realidad, como también específicamente en aquellos que tienen que ver con el proceso educativo.

¹⁷ Delval, J. y Enesco, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Anaya.

El profesorado se encuentra en la encrucijada de a que contenidos otorgar más importancia en esta sociedad cambiante. Está lleno de dudas y de falta de conocimientos estratégicos a la hora de afrontar un nuevo cambio curricular centrado en el ser, más que en el tener.

1.4.1.- Desconocimiento del profesorado (DES)

La educación de valores en la Universidad es ante todo un problema psicopedagógico que sólo será comprendido cuando el profesorado universitario pueda trabajar intencionalmente los ejes curriculares que como "*ideas fuerza*" orienten el desarrollo de las competencias estudiantiles y perciba la naturaleza del valor y su función reguladora en la actuación humana. Para nadie es un secreto dice Bafiido Vaca (2003)¹⁸ "*que el docente universitario sólo es un especialista en su profesión, sin formación psicopedagógica y sin preparación en docencia superior. Por eso que ignora conceptos sustantivos del proceso enseñanza aprendizaje y del currículo, desconoce los contenidos actitudinales de sus asignaturas porque no enseña en función de objetivos educacionales*". "*El profesorado universitario suele ignorar que los contenidos actitudinales se refieren a las normas y valores sociales que revelan su concepción del hombre y de la sociedad en que actúan; desconocen la importancia y el uso de los contenidos transversales para formar valores durante la enseñanza de áreas curriculares específicas*".

Este desconocimiento se plantea de manera explícita en el Grupo de Discusión, dónde el profesorado participante se muestra autocrítico con su forma de conducirse en el proceso de enseñanza aprendizaje.

De todas formas yo coincido con lo que comentaba antes Isaac y Diego, a mi me parece que quizás el incluir en cualquier deporte contenidos específicos de valores saltas un poco de ojo, trabajar específicamente unos contenidos de ese tipo cuando estas dando una asignatura concreta centrada en un deporte como que resulta un poco complicado, en los inefs es raro que existan ese tipo de aspectos.

Profesora 4 Pe (250.255) DES

Yo apoyando un poco lo que acaba de decir Is, estoy de acuerdo pero a parte de eso es que creo que hay una cosa que se esconde, porque todos hablamos de valores, pero realmente sabemos cómo se opera en los valores, la naturaleza de los valores, y a los profesores universitarios, ¿nos han enseñado alguna vez a transmitir los valores? Porque es claro que se pueden transmitir de dos maneras, una es por contagio, que es la forma más inmediata, pero se pueden crear instrumentos, herramientas de trabajo para buscar estos valores. Pero dentro de esta segunda parte, apoyándote de una forma técnica, desde el punto de vista técnico ¿tenemos un conocimiento real de cual es la naturaleza

¹⁸ Bafiido Vaca, F. (2003). Los valores en la universidad. *Publicaciones Universitas*, 1, pp. 12-13. Disponible en: <http://www.unsa.edu.pe/publicaciones/universitas/01/12-13.pdf>.

de los valores?, ¿como se desarrolla la personalidad moral de los alumnos?, ¿tenemos una conciencia clara de cual es ese desarrollo evolutivo de los aspectos éticos y morales de los alumnos?.

Profesor 6 Di (425-440) DES

... porque en secundaria el objetivo no es solamente transmitir conocimiento, sino educar con mayúscula, entonces ahí lo veo muy bien, pero la universidad la veo mas bien orientada a transmitir conocimiento , y a lo mejor esos conocimientos que trasmite es cómo transmitir valores pero valorarles a ellos eso veo que puede tener problemas legales.

Profesor 5 JoMa (267-273) DES

Está claro que este desconocimiento implica un problema, porque habitualmente la enseñanza universitaria no se centra en la transmisión de valores específicos sino que es necesario entender la función orientadora y formadora de los valores, la forma en que se interiorizan y aplican en las diversas relaciones significativas que establecen los alumnos consigo mismos y con los demás.

Comprender la naturaleza objetiva-subjetiva del valor significa aceptar que los valores tienen, además de una existencia individual, una existencia supraindividual, porque forman parte de la realidad social e histórica de los miembros de la comunidad educativa.

González Rey, citado por Isla Vilachá (2000)¹⁹ sostiene que *"a diferencia de otras formas de información aprendidas, los valores no se fijan por un proceso de comprensión; por lo tanto, no son la expresión directa de un discurso asimilado, sino el resultado de una experiencia individual, a partir de las situaciones y contradicciones que la persona presenta en el proceso de socialización, del que se derivan necesidades que se convierten en valores a través de las formas individuales en que son asumidas y desarrolladas dentro del propio proceso"*. La educación en valores debe estar en el contenido de cada disciplina. Se trata de que el sistema de conocimientos y habilidades tengan implícitos los valores que se requieren formar. En esta línea aparecen opiniones del profesorado del Grupo de Discusión.

Nosotros vamos a educar educadores, y no hay ningún tipo de educación que no este basada en los valores, valores y educación son la misma cosa, entonces si no sabemos cuál es la naturaleza de los valores, cómo operan los valores, cómo se desarrollan en los niños, cómo podemos hablar de transmitirlos. Y esta cuestión no se la plantean nadie, ni si quiera en rangos de educación inferiores. Se hacen las cosas de espalda totalmente a al educación, tanto en los deportes colectivos, como en los individuales, como en cualquier ámbito. La cuestión que habría que planteársela en altas esferas.

Profesor 6 Di (451-460) DES

¹⁹ González Rey, F. L. (2000). *Investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. México: International Thomson.

1.4.2.- Falta de Madurez en el alumnado universitario (FMA)

Por encima de concepciones diferentes en cuanto al tiempo y el espacio, hoy nos encontramos en una situación de mutación constante o cambio perpetuo, hecho que implica y obliga al sistema universitario a estar igualmente en permanente alerta respecto a estos nuevos fenómenos, pues de no hacerlo determinaría un desequilibrio entre las estrategias y conceptos con los que se trabaja en tanto se actúa, se cree y se difunde como tal, en relación a los hechos reales en los ámbitos donde se interviene. El alumnado en muchos casos se presenta pasivo a la clase, en espera de las estimulaciones sugerentes del profesorado.

Pero yo creo que les falta un punto de preguntar, de reflexionar, de plantearse, que eso es para ellos para que lo vivencien, pero que deberían de estar planteándose de como lo luego lo van a plantear, y es en ese sentido en lo que yo por ejemplo si notamos mucha diferencia de la gente que viene de complementos de formación, en positivo, entre los alumnos que están cursando la titulación y es de 1º, y entre los primeros cursos y los últimos, en las preguntas, en los cuestionamientos que se hacen ellos y en lo que te plantean,
Profesora 4 Pe (810-817) FMA

Ballenato (2007)²⁰ considera que “tal vez hay falta de madurez si se compara con los alumnos de hace una década, por ejemplo. Probablemente tiene que ver con la evolución de la sociedad, la educación en el entorno familiar, los cambios en la imagen de la autoridad de padres y profesores”. Esta falta de madurez es apreciada por parte del profesorado participante en el Grupo de Discusión.

Los motivos por los que yo soy bastante crítico por el clima que hay en las aulas con respecto al alumnado, y son, por la inmadurez, por lo inmaduros que somos y no somos capaces de aprovechar suficientemente el tiempo, muchos profesores lo dicen pero no somos los suficientemente maduros como ser conscientes.

Profesor 3 Is (1037-1042) FMA

Lo único que tengo dudas es de un aspecto y es yo la percepción que tengo en mis clases es que en muchas ocasiones dependiendo del curso, sobretudo en cursos mas inferiores, lo que yo veo es que ellos lo viven mas como alumnos que como futuros profesores, como futuros enseñantes,

Profesora 4 PE (805-809) FMA

²⁰ Ballenato, G. (2007). Hay que contemplar al alumno como persona y hacer aflorar su potencial. *Portal del Economista*, (ecoaula.es). 14-11-07. Disponible en: <http://ecoaula.economista.es/universidades/noticias/312899/11/07/Hay-que-contemplar-al-alumno-como-persona-y-hacer-aflorar-su-potencial.html>.

1.4.3.- Heterogeneidad del alumnado (HDA)

Actualmente nos encontramos con una nueva realidad en las aulas universitarias, debida a factores que han ido cambiando como la motivación, la disciplina y el clima del aula. También han aparecido nuevos aspectos como la mayor diversidad y heterogeneidad del alumnado. Parece ser que esta situación requiere un nuevo planteamiento en la acción docente dirigida a todo el alumnado, en el que se contemplen todos los niveles de avance en el aprendizaje, procurando una manera diferente de trabajo para afrontar esta problemática y darle solución.

Entre las ventajas de llevar a la práctica el aprendizaje significativo se encuentran la satisfacción del profesorado por el trabajo realizado y la respuesta positiva del alumnado, se evitan y se reducen los problemas derivados de la disciplina y se permite el trabajo con la diversidad y heterogeneidad del alumnado sin que esto suponga un exceso de trabajo para el profesorado. Además, consigue el aprendizaje de todo el alumnado, por lo que es altamente satisfactorio para la actividad educativa, pero esta situación no es real, sino que en la práctica encontramos en los diferentes grupos de alumnos/as una heterogeneidad no sólo en los niveles de conocimientos, sino en las motivaciones, en la ubicación de la propia carrera, hechos manifestados en las opiniones que siguen.

...Es en ese sentido en lo que yo por ejemplo si notamos mucha diferencia de la gente que viene de complementos de formación, en positivo, entre los alumnos que están cursando la titulación y es de 1º, y entre los primeros cursos y los últimos, en las preguntas, en los cuestionamientos que se hacen ellos y en lo que te plantean,

Profesora 4 Pe (810-817) HDA

Creo que desgraciadamente un porcentaje muy elevado no hace la carrera como de forma vocacional, sino que la hace como trampolín para hacer INEF, y por otro lado porque la asignatura como didáctica de los deportes colectivos, pasa como en EF, que predominamos la 2ª parte, es decir el apellido en lugar del nombre. Más a la parte de deportes colectivos que ala didáctica, y más a la física que a la educación.

Profesor 3 Is (1025-1031) HDA

No es lo mismo dar clase a un grupo homogéneo que a otro heterogéneo, con diferentes capacidades y rendimiento tanto por debajo como por arriba. Porque frecuentemente nos olvidamos de los alumnos con altas capacidades donde la orientación es tanto o más importante. Consideramos que el profesorado debe formarse para tratar esta problemática que antes no existía o se desconocía, como el déficit de atención.

1.5.- LA TRANSMISIÓN DE VALORES A TRAVÉS DEL CURRÍCULO OCULTO (COC)

Santos Guerra (2001)²¹ considera que “el Currículum oculto se define como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, el currículum oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización. Los aprendizajes que se derivan del currículum oculto se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados”.

Aunque existe una diversidad de expresiones curriculares, el circuito estructurado en torno al formal, real y oculto parece ser el que resume en mayor medida la complejidad del hecho educativo. Es clave reconocer que cuando el currículum formal se socializa, surge el currículum oculto; de hecho, surge de él y se desarrolla e interactúa en paralelo con el currículum real.

Por otra parte, naturales prejuicios y temores de la más variada índole, expresados o incubados por los principales actores del proceso pedagógico - docentes y estudiantes- evitan o impiden referirse al currículum oculto, aunque se está hablando de uno de sus principales instrumentos y medio de reproducción social de la experiencia educativa.

En mi caso cuando he tenido algún contacto con la enseñanza universitaria con estas asignaturas que tengo que impartir, como es lógico, conocimientos, formas de proceder, también valores, generalmente los contenidos han estado basados en los conceptos, y en las formas de proceder, procedimientos, difícilmente, a través del currículo explícito hemos trabajado los valores, digo hemos porque también lo he trabajado de forma conjunta con algún otro compañero, y si lo hemos intentado hacer pero a través del currículo oculto,
Profesor 6 Di (110-117) COC

Los nuevos roles de la Universidad contemporánea, en cuanto a su función de formar profesionales, se reflejan en gran medida en la concepción y estructuración de sus respectivos programas, currículum o planes de estudios.

Sin embargo, las cambiantes condiciones en las que se desenvuelve, exigen nuevos enfoques en su definición y metodología, toda vez que existe una marcada tendencia no solamente en la formación de excelencia y competitividad de recursos humanos, a desarrollan una corriente que tiende a la formación de

²¹ Santos Guerra, M. A. (2001). *Una tarea contradictoria. Educar para los valores y preparar para la vida*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

personas con una enorme capacidad de reacción y adecuación a las transformaciones que experimenta el campo del conocimiento. Aunque el profesorado siempre lleve consigo su “currículum oculto” que el alumnado captará en mayor o menor medida.

...si algo le ha quedado a los alumnos referidos a los valores, las actitudes éticas, digo en los deportes, no ha sido porque en la asignatura de forma explícita en los contenidos lo tengamos desarrollado sino porque de forma sublimizar lo hemos intentado transmitir.

Profesor 6 Di (118-122) COC

La importancia de la educación en valores radica en la posibilidad que docentes y estudiantes tienen de replantear, analizar y discutir libremente concepciones ideológicas, modos de ver la realidad e interpretarla, a fin de construir gradualmente un marco mental propio que contribuya a una autonomía política y moral, es decir, una ética.

Los valores implican que la experiencia educativa no es sólo relevante en la parte académica, se trata de una experiencia de «vivir juntos» un conjunto de patrones normativos necesarios para la inserción en la vida pública.

Cuando el currículum (en sus diferentes dimensiones) no contempla esas condiciones se hace latente a través del currículum oculto de la peor manera, ya que se reproducen las relaciones sociales existentes de prácticas éticamente inaceptables, como los encargos de trabajos, los grupos de privilegios, favoritismos, etc. Estas dimensiones no pueden dejarse al arbitrio, que toda vez no sólo se enseña y aprende, sino que se educa siempre, se forma siempre, por acción o por omisión, en el entendido que es a través del proceso educativo que se generan estructuras, normas, actitudes, valores, códigos de conductas, patrones de acción y de comunicación. Este conjunto de indicadores valorativos viene a expresar o hacer visible el sentido compartido de comunidad dada sus posibilidades de gestión, implicación y consenso.

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2.- EL DEPORTE COMO MEDIO EDUCATIVO

Toda perfección, real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias y necesidades.

RICARDO MARÍN SÁNCHEZ, 1988

El deporte es un objeto de profunda actualidad, que como fenómeno de masas se ha transformado en una de las características distintivas del siglo XX, definido por Francois Mauriac, como “*el siglo del deporte*”. Como producción de la cultura ha adquirido una gran presencia en todo el mundo, acompañando al proceso de globalización. Como suele ocurrir en muchas estructuras, la parte influye considerablemente sobre el todo y en cierta medida, es el deporte uno de los condicionantes de multitud de formas culturales contemporáneas.

El mundo deportivo es hoy un lugar de confluencia de muchos factores sociales. Así, no solamente lo podemos practicar sino también contemplar como un espectáculo estético y festivo; es un ámbito laboral cada vez más potente desde la enseñanza hasta la práctica profesional; es un lugar de experiencias personales profundas pero también es un vasto campo de investigación; a su vez es un sector económico en expansión permanente, desde la fabricación de materiales hasta su distribución y consumo; también es un ámbito de prestación de servicios múltiples. (Vázquez Gómez, 2004:1)²².

En opinión de Rozengardt (2000)²³ el deporte puede ser considerado contenido educativo en tanto conocimiento históricamente construido y socialmente validado. Como estructura compleja de comportamientos refleja una historia de constitución o sea un conocimiento en proceso y su comprensión, ya sea práctica (saber jugarlo o practicarlo) o teórica (comprenderlo como objeto, en su devenir) implica un proceso de conocimiento para los sujetos que participan en la tarea de aprender.

²² Vázquez Gómez, B. (2004). Deporte, Olimpismo y Educación. *Revista Crítica*. Nº 91. Julio-Agosto 2004.

²³ Rozengardt, R. (2000). Deporte y Educación. Nuevas preguntas sobre una vieja relación. *Revista Digital de Educación Física*. Buenos Aires - Año 5 - Nº 26 - Octubre de 2000.

De las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión con profesorado experto universitario en las materias de enseñanza deportiva, hemos planteado las siguientes categorías para este campo:

CAMPO 2	EL DEPORTE COMO MEDIO EDUCATIVO		CÓDIGO
CATEGORÍAS	2.1.- El deporte no es educativo “per se”		DNE
	2.2.- El deporte como medio para educar en valores		DME
	2.3.- Uso didáctico de la competición deportiva	2.3.1.- Tipología de la competición	TCO
		2.3.2.- Aspectos positivos de la competición	APO
		2.3.3.- Aspectos negativos de la competición	ANE

2.1.- EL DEPORTE NO ES EDUCATIVO “PER SE” (DNE)

Conviene empezar diciendo que ha habido, y en muchos casos aún las hay, una serie de creencias muy arraigadas en el sentir colectivo de amplios sectores de la población, sobre las bondades intrínsecas del deporte y de la competición, y sobre sus efectos sobre el carácter. Pero estas ideas no son fruto de propaganda más o menos interesada, sino que hay suficientes referentes históricos como para comprobar que en muchas ocasiones la intencionalidad de la práctica deportiva era en principio educativa.

Conviene, llegados a este punto, analizar aunque sea de forma somera la relación entre deporte y educación, en estos poco más de ciento cincuenta años de historia común y reflexionar y considerar el grado de certidumbre de la aseveración de Aisenstein (1998: 2)²⁴ “*deporte y educación ¿separados al nacer?*”. No hay unanimidad en la consideración del deporte como intrínsecamente portador de valores y actitudes, así se mezclan en este punto de la discusión opiniones que consideran que el deporte como actividad humana puede ser positiva o negativa, pero no que la propia actividad ya conlleve una carga valorativa.

Yo estuve creyendo 20 años que el deporte ya los llevaba, y mis jugadores, Ma y yo que nos hemos enfrentado tantas veces, eran muy respetuosos. Pero yo no lo planteaba, se entendía que el deporte ya los llevaba, que actuaban así

²⁴ Aisenstein, A. (1998). Deporte y educación. ¿Separados al nacer? *Revista Digital de Educación Física*. Año 3. Nº 11. Buenos Aires, Octubre 1998.

porque el deporte ya los llevaba, y era un error, que luego cuando cambias de grupos y ambientes te vas dando cuenta que no era así. Pero todos, yo lo he defendido a capa y espada que el deporte era “per se”, que el deporte ya llevaba valores, y me lo he creído.

Profesor 8 Ju (620-629) DNE

..el deporte “per se” lleva valores, estoy seguro de ello, yo he sido alumno de Pe, de cadete, de pequeñito, y en el momento que te enseñan que tu le das la mano al compañero cuando terminas un partido de voley, estás hablando algo, también depende mucho de quien te lleva, no?

Profesor 7 Jo (630-634) DNE

Bueno eso decíamos que no era “per se”, que la lectura también puede ser..

Profesor 8 Ju (635-636) DNE

Claro la lectura también puede ser, claro por eso hablaba antes de esos valores que tu instruyes, si tu me estás demostrando que yo debo ser así, y que tengo unos valores ahí, que tenemos una filosofía entera detrás, lo que pasa que yo creo que no la aprovechamos, esos valores olímpicos están ahí, y tu puedes inculcarlos, como algo positivo, o puedes inculcar la competitividad, o puedes inculcar pártete la pierna que haces dejándolo pasar, no?

Profesor 7 Jo (637-646) DNE

Arnold y Coubertin, preconizaban la utilización del deporte en la escuela creyendo en la transferencia de virtudes desarrolladas en el terreno de juego a la vida personal y social. (Vázquez Gómez, 2001: 342)²⁵ y que era capaz de desarrollar algunas cualidades morales: lealtad frente a los adversarios, respeto hacia las reglas. Consideraban además al deporte como medio de salud, fortaleza, resistencia, adaptación al esfuerzo y diversión. La fe en esta transferencia dice Pierre Parlebas (1986)²⁶ dio lugar a la llamada *Teoría Romántica del deporte*. *Algunas opiniones se mueven en esta consideración de que el deporte es educativo “per se”*. La opinión mayoritaria se inclina a considerar que el deporte ni es bueno ni es malo en sí, sino como se desarrolla su práctica.

No los lleva “per se”, puede ser tan positivo como negativo, podemos encontrar tantas razones de que el deporte es positivo como que no lo es, tu lo has dicho la clave, la clave está en el clima moral en el que se desenvuelve esas actuaciones. Ma lo dijo al principio, la falsa moral, muchas veces eso es la falsa moral, el pretender que nuestro contenido es mejor que otros para transmitir, y no lo es, e s el clima es el modelo de rol tuyo y como se desenvuelve en esas condiciones.

Profesor 8 Ju (675-684) DNE

²⁵ Vázquez Gómez, B. (coord.). (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid. Editorial Síntesis.

²⁶ Parlebas, P. (1986). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.

2.2.- EL DEPORTE COMO MEDIO PARA EDUCAR EN VALORES (DME)

Seirul-lo (1992)²⁷ defiende que “*el deporte entraña grandes valores educativos, es algo mayoritariamente aceptado, y a primera vista parece tan evidente que el trabajo de demostrarlo no justificaría la menor pérdida de tiempo*”. Pero lo evidente es a veces un telón tras el que se esconden verdades poco claras. Es la pedagogía, que no es una ciencia exacta, y más concretamente la teoría de la educación, quienes deben esclarecer si estas evidencias lo son ciertamente. Porque, ¿qué es lo realmente educativo, el propio deporte o las condiciones en las que se realiza?

Para nosotros lo educativo es lo conformador de la personalidad del alumno. Lo referimos siempre a la optimización en la configuración cognitiva del alumno, en línea con las teorías de la Escuela Nueva.

Para Le Boulch (1991)²⁸ “*un deporte es educativo cuando permite el desarrollo de sus aptitudes motrices y psicomotrices, en relación a los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de su personalidad*”. La propia dinámica de conducirse las actividades deportivas puede ser un buen medio para orientar estas prácticas en el sentido positivo de transmitir y adquirir valores y actitudes.

...quieres ganar la liga del barrio por encima de todo, ahí muchísimas formar de transmitir y puedes hacerlo de una forma correcta o incorrecta y si lo haces de una forma correcta yo creo que el deporte si que los lleva, vamos lo defendiendo por ahora, a lo mejor dentro de unos años no.

Profesor 7 Jo (645-650) DME

Pero realmente el contenido en si puede ser tan educativo o puede no serlo, incluso con mas motivos puede no serlo, porque en el 40x20 o en el 18x9, pues se pueden producir multitud de acciones, unos cooperando y otros compitiendo. Solamente hay una válvula de seguridad, que es el respeto a la norma, a la regla que nos hemos impuesto. Yo durante eso luche mucho, yo he sido un defensor del per se hasta que me di cuenta que podía serlo o no serlo.

Profesor 8 Ju (675-84) DME

Los valores yo creo que están en las personas, o están o no están. Lo que nosotros utilizamos son herramientas, y el deporte son herramientas puestas al servicio del hombre para utilizar los valores o los contravalores, ósea que puedes tirar hacia un lado o puedes tirar hacia el otro. Dependiendo de cómo lo interpretes y del mensaje que quieras transmitir a los alumnos, y esa tiene que ser la diferencia la clave entre un educador y una persona que no se, que no se dedique a la educación que se dedique a instruir en el deporte.

Profesor 6 Di (686-694) DME

²⁷ Seirul-lo Vargas, F. (1992). Valores Educativos del Deporte. *Revista de Educación Física*, 44, pp. 3-11.

²⁸ Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo*. Buenos Aires: Paidós.

Por lo tanto, la actividad deportiva del ser humano accederá a niveles educativos siempre que en su realización conlleve la necesidad y la responsabilidad de referencia hacia la persona que realiza esa actividad, no sobre el posible resultado. No puede estar fundamentada en ideologías que condicionan toda la práctica, conduciéndola hacia fines que serán siempre coyunturales, sino que debe basarse en la ciencia para configurar un tipo de práctica que comprometa íntegramente a la personalidad del deportista, que es un objetivo intemporal y prioritario. Por lo tanto, el profesorado universitario que enseña a enseñar deporte debe tener claro que el deporte no es nada más que un medio, una herramienta, un recurso que utilizado adecuadamente puede llevar a la reflexión, a la transmisión y a la adquisición de valores positivos.

Lo primero que tenemos que tener claro nosotros, los profesores que damos clase en la universidad o en secundaria o en primaria, y eso lo tenemos que tener claro, que el deporte es una herramienta que podemos utilizar para transmitir valores, para transmitir el bien, que valores? Pues yo creo que todos los valores coinciden en una idea que es la del bien.

Profesor 6 Di (695-700) DME

Lo educativo de las prácticas deportivas no es el aprendizaje de sus técnicas o tácticas, ni siquiera los beneficios físicos y psíquicos de una buena preparación física que sustenta su rendimiento, sino que lo realmente y único educativo son las condiciones en que puedan realizarse esas prácticas que permitan al deportista comprometer y movilizar sus capacidades de tal manera que esa experiencia organice y configure su propio yo, logre su auto-estructuración. Pero, que el sujeto conozca, evalúe su auto-estructuración y sea consciente de ella es posible sólo cuando la experiencia propuesta deja las opciones abiertas a las libres decisiones de la reflexión individual y satisfacer la exigencia de crear una propia visión de esta experiencia. Ésta excede el marco de los fenómenos tratados y puede configurar sistemas de categorías cognitivas que irán definiendo una auto-estructuración de la personalidad del que ha vivido así la práctica.

2.3.- USO DIDÁCTICO DE LA COMPETICIÓN DEPORTIVA (UDC)

La competición está considerada, por la generalidad de las personas, el elemento constitutivo del alma del deporte. Sus raíces atávicas se remontan a los comienzos de la historia de la humanidad y su auténtico núcleo (la comparación del rendimiento entre deportistas, o entre equipos) no ha perdido nada de su fascinación hasta hoy en día. Este efecto se produce en igual medida entre todos los participantes de la competición.

Desde siempre se ha definido la competición deportiva como una comparación entre el rendimiento de deportistas individuales o de grupos de deportistas (equipos). Pero a lo largo del transcurso del desarrollo deportivo se han añadido, cambiado, vuelto a proponer o también se han suprimido, diferentes aspectos que han servido para una definición más pormenorizada de la competición ya sea como actores o como espectadores. Por ello, parece evidente que, a priori, se pudiera plantear que hay unos deportes con más capacidad educativa que otros, aspecto este rebatido en el Grupo de Discusión.

Yo creo que lo importante no es a lo que se juegue, sino cómo se juegue, la competición por sí misma no tiene por qué ser negativa, la vida es competir, es medirte a otros, lo importante es cómo se compite, cómo diseñemos la forma de competir.

Profesor 1 Ma (1080-1084) UDC

Yo soy defensor de la competición, aunque sea mala, por que igual que se dice que a andar se aprende andando, a resolver conflictos se aprende a través de conflictos, aquella competición que genere contravalores o conflictos nos servirá para reeducar y trabajar los valores a partir de una situación real, porque educar en valores con situaciones abstractas es absurdo, entonces es bueno, porque si yo resuelvo un conflicto tengo que tener conflictos, si no, no sabré manejar el día de mañana.

Profesor 3 (1085-1092) UDC

Benilde Vázquez (2004: 3)²⁹ entiende que cuando hablamos de educación y de deporte lo que hay que hacer en primer lugar es ponerse de acuerdo sobre el sentido de los términos, *tanto del término educación como del término deporte, y después preguntarnos sobre la congruencia de las actuales concepciones sobre la educación y la estructura de la actividad deportiva*. En segundo lugar, aceptando que ambos fenómenos son compatibles e incluso pueden ser complementarios en la dinámica de la sociedad actual, *habrá que empezar a pensar en la educación deportiva propiamente dicha, ya que no se puede transplantar miméticamente el mundo deportivo al mundo escolar, sino que como es sabido, en educación, hay que transformar los objetos culturales en objetos didácticos adaptándose a las posibilidades y necesidades de los individuos*. Las opiniones que siguen inciden en la necesidad de adaptar la competición a los objetivos educativos que nos interesan.

Yo creo totalmente de que depende de cómo se oriente, yo puedo transmitir todos los valores que veo aquí mediante una competición de un deporte colectivo, pero también yo me he encontrado por ejemplo haciendo la tesis, muchos casos de gente que ha dejado de hacer ciertos deportes por la generación de contravalores, entonces yo creo que depende de cómo se oriente, yo no creo que de por sí sea negativa.

Profesor 5 JoMa (1120-1128) UDC

²⁹ Vázquez Gómez, B. (2004). Deporte, Olimpismo y Educación. *Revista Crítica*. Nº 91. Julio-Agosto 2004.

Es necesario utilizarla como herramienta educativa, y ahí es donde radica el problema, que no sabemos, no tenemos conocimientos, no tenemos fundamento para hacerlo, ni siquiera tenemos el caldo de cultivo quizá adecuado dentro del entorno social de los mismo alumnos, y entonces ahí está el problema, no está en la competición, está en el hombre, está en las personas, que por lo que sea estamos en otra tesitura. La competición puede ser una herramienta súper eficaz, pero no sabemos, al menos yo, controlarla.

Profesor 6 Di (1400-1408) UDC

2.3.1.- Tipología de la competición (TCO)

Las competiciones deportivas en los deportes de rendimiento se distribuyen, la mayoría de las veces, en modalidades deportivas o en una disciplina dentro de una modalidad deportiva. Esta primera y ajustada versión de la esencia de la competición deportiva ha sido ampliada: así, también se ha desarrollado, sobre todo en el ámbito de los deportes de masas o de recreo, la comparación de rendimientos.

La competencia deportiva ha sido en su desarrollo (como también en sus diferentes aspectos) una componente fija de casi todas las formas de la práctica deportiva. En verdad, en el deporte practicado en la escuela no siempre se habla, por ejemplo, de "*competiciones deportivas*", pero la comparación de rendimientos como método de deporte escolar está más solicitada que nunca en la moderna enseñanza del deporte. La tipología de enfrentarse a la competición es hoy muy amplia, y supera los límites tradicionales del clásico enfrentamiento entre dos grupos de jugadores.

Yo con el tema de la competición, pienso que siempre pensamos en el enfrentamiento de un equipo contra otro, entonces me parece especialmente buena e interesante la clasificación de la competición que establecen Antón y Chiroso: lo primero la competición, el medio como reto, que trata de mejorar contra uno mismo, o el tema de mejorar al oponente frente al medio, mejorar con respecto a otro, o como un tercer nivel, el tema de superar directamente a la persona, tratando de superar a contrarios que posibiliten mi perfeccionamiento, y como cuarto nivel, el tema de superar a otros equipos de forma periódica. Entonces a mi la competición, con esta esencia y con este fondo, me parece buenísima, y me parece un elemento motivador impresionante, de hecho yo, hoy en día, soy total defensora de que tenemos que tener un reto o un elemento de evaluación para aquellas cosas que hagamos en la vida, a mi me motiva aquello que me supone algún reto que yo puedo controlar donde estoy, si estoy abajo, si estoy en medio o si estoy arriba, si no llega un momento en que el hacer por hacer, se cae en la rutina, y además de participar llega un momento en que decimos, sí, pero yo quiero saber dónde estoy, quiero saber dónde me sitúo.

Profesora 4 Pe (1155-1170) TCO

Enseñar deporte, en la actualidad es *regresar al futuro*, en el sentido de que junto a prácticas tradicionales se introducen otras prácticas nuevas, pero las prácticas deportivas conllevan siempre un espacio de competencia, de encontrarse con el/los otro/s, de medir las propias posibilidades y confrontarlas con otros. Sin este espacio, la enseñanza deportiva pierde sentido y rumbo. Pero la competencia también debe estar teñida por los conceptos que planteamos anteriormente: debe ser un espacio de inclusión, de participación y de aprendizaje de calidad.

Entonces, a mi me parece realmente que, este fondo de la competición y estos niveles que se establecen que, tu compites contra ti mismo, o sea, tu quieres ver si vas mejorando progresivamente, y es una forma también de entender la competición, o ver si estás mejor que otros, pero a lo mejor, te sirve para tener un referente, y ni se entiende mal ni se entiende bien, en cuanto a que no supone enfrentamiento. Y luego, si está la perspectiva negativa que habéis comentado, que puede hacerse positiva y es una forma de enfocarlo de otra manera, pero yo sí creo que este fondo de la esencia de la competición así entendida: un reto, un referente, muy motivador, imprescindible.

Profesora 4 Pe (1171-1185) TCO

2.3.2.- Aspectos positivos de la competición (APO)

La actividad deportiva del ser humano accederá a niveles educativos siempre que en su realización conlleve la necesidad y la responsabilidad de referencia hacia la persona que realiza esa actividad, no sobre el posible resultado. No puede estar fundamentada en ideologías que condicionan toda la práctica, conduciéndola hacia fines que serán siempre coyunturales, sino que debe basarse en la ciencia para configurar un tipo de práctica que comprometa íntegramente a la personalidad del deportista, que es un objetivo intemporal y prioritario.

Yo también quiero romper una lanza a favor de lo que es la iniciación deportiva orientada a la competición, pues siempre se, no se, llegamos a una época en la que el deporte competición se ha ponderado más lo que es la cooperación, la recreación, y se ha, de alguna forma se ha dejado lo que es el deporte competitivo un poco de lado. Cuidado con los niños y tal porque no va a tener el deporte competición valores? De hecho pienso que se pueden extraer perfectamente en la iniciación y por su puesto en las demás etapas del desarrollo deportivo.

Profesor 1 Ma (065-075) APO

La otra gran arma yo creo que es el espíritu olímpico, el hacerles ver como es una competición de iguales, o debería ser una competición de iguales, todo, y debería ganar el que más se desarrolle, que puede ganar en una vez, en otra, puedas competir con un igual, puedas mejorarlo, puedas ganarlo, eso es un arma,

Profesor 7 Jo (082-086) APO

Debemos no adjudicar ciertos valores educativos a tal deporte, y tales otros a aquel otro; este o aquel deporte serán más o menos educativos, no por su riqueza en gestos técnicos, no por su profusión táctica, sino, por cómo ese educador articula las condiciones en las que el deportista aprende esa especialidad, y en qué situaciones desarrolla su competición. La primera causa siempre depende del quien enseña, la segunda, en algunos casos no. El educador debe conocer, con el apoyo de las ciencias específicas, las distintas estructuras humanas que compromete con sus propuestas y sobre todo cómo funciona su interacción, para que su actividad no esté sujeta a mitos ideológicos, sino que esté respaldada por el conocimiento científico. Parte de este conocimiento tiene que llegar, evidentemente, al deportista para que de esta forma, entrenador y entrenado compartan la misma filosofía educativa.

Por tanto, si transmite valores positivos es bueno, y si transmite valores negativos es bueno en la formación de futuros docentes, es decir, que siempre va a ser positiva, con lo cual habrá que orientarla.

Profesor 3 Is (1094-1098) APO

Yo estoy de acuerdo totalmente, ninguno de mis jugadores en treinta y cinco años tienen ningún cayo en la cabeza, son gente normal y corriente. No es intrínsecamente mala como se ha vendido y esta tarde se ha dicho también en el clínic, se ha dicho que ha habido una corriente desde hace unos años, de tirar un poco la china de que los deportes de competición y tal, pero si al deporte le quitas la competición le quitas la esencia, estás enseñando en abstracto.

Profesor 8 Ju (1110-1117) APO

Lo lúdico en el deporte también permite desvelar las áreas de intersección entre dos territorios, el social y el personal. Estos dos territorios confluyen necesariamente en la normativa del deporte que no debe ser interpretada como arbitraria sino como tradición cultural. Porque lo lúdico, no lo olvidemos, es ritual en su génesis y, por tanto, normativo y cultural. La aceptación de una normativa va en detrimento de la libertad personal, aquí está la intersección entre territorios que antes indicábamos, y que sólo puede ser resuelta con la aceptación individual.

Está claro que la competición te lleva a situaciones positivas, y eso es positivo, pero es verdad que hay personas a las que ciertas situaciones les crea aversión hacia la práctica deportiva, por el clima, por el entrenador, por el nivel de exigencia, por una serie de cosas, y yo creo que eso no es positivo, pero a muchos que hemos estado compitiendo todo esto nos ha hecho aprender cosas positivas, depende también de la persona

Profesor 5 JoMa (1135-1143) APO

Yo creo que aunque en algún momento dude, yo creo que es necesaria la competición, creo que educa, pero no se si entra dentro de la cuestión porque yo creo que educa individualmente, es decir, como dice Pe, en ciertas competiciones te superas a ti mismo, tiene un carácter educativo importante,

Profesor 2 (1190-1194) APO

2.3.3.- Aspectos negativos de la competición (ANE)

La ideología que define los valores educativos del deporte actual es del siglo XIX. Los valores higiénicos y de salud, el hombre que supera a la naturaleza, y otras connotaciones más modernas, que son una amalgama de ideales propios de la sociedad consumista y tecnológicamente industrializada, configuran el espectro ideológico que soporta mayoritariamente la actual práctica deportiva, que como toda práctica basada en..., sea la ideología que fuere, es coyuntural y según nuestro entender, con unos valores educativos, si los hubiera, que deberán ser continuamente revisados. Brohm (1972)³⁰, critica esta ideología: *“Como toda superestructura ideológica, el deporte tiende a la cohesión de la sociedad capitalista minada por sus contradicciones”*.

Este soporte ideológico hace del deporte actual una actividad donde lo que importa exclusivamente es el resultado, bien sea inmediato, esto es, la confrontación deportiva valorada en números, o del resultado final, en utilidades o bienes productivos de una u otra categoría. En cualquier caso, la persona, productora de estos bienes, pasa desapercibida, pues así es la intencionalidad ideológica dominante. La forma cómo esa persona produce esos bienes, a costa de qué mecanismos propios es capaz de desencadenar esos productos, es lo que puede ser fuente de educación. El cómo se van auto-estructurando esos mecanismos, puede resultar educativo o no, en función de las necesidades que plantea la producción deportiva. Así, Meinel y Schnabel (1988)³¹ proponen: *“El efecto de la actividad deportiva sobre el ser humano es la contribución decisiva y constituyente para el desarrollo de una personalidad multifacética”*. En muchas ocasiones existe una base filosófica hipócrita, que de puertas para fuera trata de enviar un mensaje políticamente correcto, pero que en realidad enmascara objetivos exclusivos de competir como sinónimo de ganar.

No, no, yo no, yo por su puesto que no, yo ante todo los valores, la cooperación y tal, pero a la hora de la verdad que es lo que primaba de verdad, la competición, a la hora de la verdad que es lo que primaba de verdad, la enseñanza técnica, táctica, física y lo otro como que sí, estaba flotando ahí digamos como que políticamente correcto pero que a la hora de la verdad no se hasta que punto eso se plasma.

Profesor 1 Ma (050-057) ANE

Yo todos los sábados estoy en una competición de prebenjamines obligatoriamente y yo no veo valores por ningún lado. Si, al final se dan la mano, pero si sólo hacemos eso, será como la equitación, si sólo nos damos la mano, que pasa, que se olvida todo lo que ha pasado durante el partido o podemos evitar que ocurra. Vemos lo mismo en los partidos cuando un equipo

³⁰ Brohm, J. M. (1972). *Sociologie politique du sport*. París: Maspéro.

³¹ Meinel, K. Schnabel, G. (1988). *Teoría del movimiento*. Buenos Aires: Stadium.

de fútbol echa el balón fuera, sólo echa el balón fuera el equipo al que le interesa, no preocupa si se ha hecho daño o no. A día de hoy, me resulta triste, pero yo creo que no transmite valores.

Profesor 2 JoA (1196-1205) ANE

Al principio creía firmemente en la competición, de hecho la utilizábamos en secundaria como estímulo, y creía en la competición no solamente como estímulo, sino también como creadora de un clima adecuado entre profesores y alumnos. Hasta que no supimos, creo, porque no teníamos conocimientos suficientes, y la competición se desbordó y comenzó a crear situaciones muy agresivas y poco educativas. Desde ese momento empecé a creer poco en la competición y empecé a creer en el trabajo cooperativo sobre todo, de hecho la tesis la basamos sobre todo en el trabajo cooperativo,

Profesor 6 Di (1122-1131) ANE

Coincidimos con Seirul-lo (1992)³² en la consideración de que “podemos asegurar que el deporte no sólo tiene suficientes contenidos en su configuración para ser una actividad educativa, sino que posiblemente sea la realización humana que más pueda estructurar la personalidad del que la practica. Con los aspectos que hemos tratado, podemos asegurar que los valores Agon, ludus y Eros, fundamentos del deporte, pueden configurar la personalidad del que vive una práctica deportiva entendida como hemos expuesto”. Así mismo, podemos indicar que aquel sujeto que no practicó deporte en estas condiciones puede tener lagunas en algunos aspectos fundamentales de su educación si no hizo un sin fin de otras actividades que le habrán podido, en el mejor de los casos, aportar situaciones vividas parcialmente y que sólo la práctica deportiva es capaz de aglutinar y ofrecerlas en coyunturas de alto valor educativo.

³² Seirul-lo Vargas, F. (1992). Valores Educativos del Deporte. *Revista de Educación Física*, 44, pp. 3-11.

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3.- TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEPORTIVO

La educación debe posibilitar que el alumnado llegue a entender los problemas cruciales del mundo en que viven y van a vivir, y a elaborar un juicio crítico respecto a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores, racional y libremente asumido
DIEGO COLLADO, 2005

Decía Max Weber (2002: 18 y ss)³³ que la sociedad actual se ha introducido en una “*jaula de hierro*”, y los hierros de la supertecnología han anulado otros intentos de racionalidad fuera de la racionalidad instrumental. Así, la racionalidad con arreglo a unos determinados fines ha devorado otras formas de racionalidad, eliminando la racionalidad con arreglo a valores, convirtiendo la sociedad en una jaula en la que los seres humanos pierden toda o buena parte de su libertad, transformándose en robots al servicio de una sociedad despersonalizada. Así llegamos a la sociedad tecnológica, en la que el ser humano contemporáneo ha descubierto una axiología.

Las anteriores reflexiones se refieren a la importancia de la formación integral de las personas, es decir, al aspecto cualitativo de la educación. La formación como ideal, porque precisamente la formación debe entenderse como una aspiración del ser humano para desarrollarse, que implica metas a cumplir, pero que la finalidad última no se agota totalmente.

Educar en valores, es el deseo y la esperanza de los educadores, pero cuando vemos lo que ocurre en la sociedad y concretamente lo que sucede en el su entorno inmediato, nos percatamos del reto que esto representa: si realmente queremos lograr el ideal de integrar los valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje deportivo, es preciso reflexionar sobre los cambios que tenemos que realizar y las dificultades a vencer (Santos Guerra, 1996)³⁴.

³³ Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad*. (Traducida del alemán). Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Ha sido quizás el teórico más importante de la sociología del siglo XX. Sin embargo, parece difícil circunscribir su obra al estricto ámbito de la sociología pues los escritos de Weber cubren un amplio territorio en el cual se incluyen la economía, el derecho la historia y el análisis político. Su obra en conjunto ha ejercido una influencia determinante en la sociología contemporánea, especialmente en el funcionalismo norteamericano, y hoy continúa en el centro del debate metodológico y epistemológico de las ciencias sociales

³⁴ Santos Guerra, M. A. (1996). Democracia Escolar o el Problema de la Nieve Frita. En: *Volver a Pensar la Educación*, vol. 1. Madrid: Morata.

En general, las diferentes definiciones de valores, hacen referencia a valor en sentido finalista, a metas valiosas por sí mismas y que en gran parte se identifican como valores morales, pero también hacen referencia a modelos específicos de conducta (valores instrumentales), así como a estados deseables de conducta para alcanzar determinados fines y objetivos.

En este campo hemos pretendido conocer los pensamientos y las creencias del profesorado universitario acerca del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de materias de contenido deportivo, verificar sus planteamientos previos al desarrollo de las clases, como es el clima de las mismas y si se tienen en cuenta para evaluar al alumnado los valores y las actitudes que durante el proceso hubiesen podido modificarse.

De las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión con profesorado experto universitario en las materias de enseñanza deportiva, hemos planteado las siguientes categorías para este campo:

CAMPO 3	TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEPORTIVO		CÓDIGO	
CATEGORÍAS	3.1.- Planteamientos previos al desarrollo del proceso	3.1.1.- Clarificación de los valores	CLV	
		3.1.2.- Jeraquización de los valores	JVA	
		3.1.3.- Conocimiento del alumnado	CAL	
	3.2.- El desarrollo del proceso de transmisión y adquisición de valores	3.2.1.- El clima de clase		CLC
		3.2.2.- Valores a transmitir	Valores individuales	VIN
			Valores sociales	VSO
	3.3.- La evaluación de los valores y las actitudes		Evv	

3.1.- PLANTEAMIENTOS PREVIOS AL DESARROLLO DEL PROCESO (PPV)

Para que una educación en valores tenga eficacia es preciso que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea programado, controlado y sistematizado, nada debe quedar al azar o a las características personales de los participantes en el proceso. Por tanto, dice Torres Guerrero (2002: 412 y ss.)³⁵ *“habrá que diseñar objetivos, seleccionar contenidos según la edad y el nivel de desarrollo individual, plantear estrategias y orientaciones metodológicas generales para el desarrollo de las prácticas y por supuesto establecer los criterios de evaluación que nos van a permitir una información clara y eficaz del momento en que nos encontramos del proceso”*.

En esta línea de considerar en primer lugar los valores a nivel de programaciones y de puesta en acción, se manifiestan los participantes del Grupo de Discusión:

Claro que cabe preguntarnos a nosotros, si tal y como vienen los alumnos a la universidad si cabe dar una vuelta de transmitirles valores nosotros a ellos, aunque eso siempre debe estar de forma implícita, pero preocuparnos de eso de transmitirles valores nosotros a ellos, o enseñarles cómo los transmitan a sus alumnos, y yo creo que en la universidad debería ser eso, pero también es cierto de que como llegan hoy en día los alumnos que hay mucha falta de responsabilidad, mucha falta de...habría que planteárselo.

Profesor 5 JoMa (380-389) PPV

Trabajamos con personas que van a formar a otras personas, estamos formando una persona entonces yo creo que nuestros planteamientos previos al desarrollo de las clases tendríamos que tener en cuenta los aspectos actitudinales a transmitir e incorporarlos al currículo en el que debe estar implícito y explícito de manera clara que queremos conseguir con el alumnado.

Profesor 8 Ju (391-396) PPV

En palabras de Ramírez de Arellano (2001: 20)³⁶ *“el hecho de que el deporte sea un campo donde coinciden en unas coordenadas espacio-temporales muy limitadas (terreno de juego y duración de los encuentros) unos intereses muy dispares y continuos en el tiempo (deportivos, económicos, individuales, afición...), hace que ese momento concreto se convierta en una olla a presión si no se dispone de una válvula de seguridad que mantenga la competición dentro de los márgenes de seguridad y respeto”*.

³⁵ Torres Guerrero, J. (2002). La Educación en Valores en el Deporte en Edad Escolar desde la perspectiva municipal. En: *Actas del II Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar*. Dos Hermanas (Sevilla) pp. 27-61.

³⁶ Ramírez de Arellano, B. (2001). Tranqui, vive deportivamente. En: *Rev. Aula*, n° 91, pp. 20-23.

Continúa indicando que esa válvula de seguridad es la deportividad, que como valor propio del deporte permite encauzar la rivalidad y las controversias deportivas, y de sus intereses afines, desde unas pautas diferentes y socialmente aceptables que pueden producir ejemplaridad frente a otras formas de relación social". De ahí su utilización como medio educativo, teniéndolo claro desde los planteamientos previos.

3.1.1.- Clarificación de los valores (CLV)

Es fundamental comenzar diciendo que la clarificación de valores como modelo de educación en valores persiga como objetivo básico, según Marín García (1987)³⁷, el ayudar al ser humano a recobrar el protagonismo de su historia, a liberarlo del pesimismo originado por su incapacidad de hacer frente a las circunstancias. *"La meta última de la educación, es que la persona se comprometa en la transformación de la sociedad desde un ámbito comunitario, de esta forma, educación y educación en valores son dos términos inseparables. La educación debe tener presente la singularidad personal, es una educación basada en la libertad y para la libertad. A través del proceso educativo, la persona debe ir descubriendo cuáles son sus valores e ir comprometiéndose con ellos. Los jóvenes se enfrentan a multitud de problemas todos los días, ante los cuales deben optar, deben tomar decisiones, y en estas decisiones entran en juego los valores como fuerza directiva de la acción".*

La clarificación de los valores capacita a las personas a decidir que es lo que estiman en la vida. Mediante éste las personas llegarían a crear su propio sistema de valores, no resultando oportuno, ni ético cualquier otro sistema que les fuera impuesto. El papel del docente sería de ayuda a los alumnos o deportistas para que estos alcancen sus propias posturas sobre los valores. (Gutiérrez Sanmartín, 1995: 216)³⁸.

Una cuestión también es la clarificación. Cosa que Di y yo hemos hablado mucho, la clarificación de los valores. El tema de la clarificación es que es clave y anterior a la transmisión, y tú lo acabas de decir, tú lo tienes claro lo que quieres conseguir. Yo eso es una de las cosas que mas claro tengo, yo les digo a los chavales el primer día en la primera clase, en el primer segundo, yo soy Ju, me da igual que me llaméis de tu o de usted, pero os voy a decir una cosa, yo solo tengo 2 objetivos aquí, el primero que aprendáis mucho, muchas cosas, y el 2º que lo paséis bien pero no cambies nunca el orden.

Profesor 8 Ju (851-858) CLV

³⁷ Marín García, M. A. (1987). *Crecimiento personal y desarrollo de valores: un nuevo enfoque educativo*. Valencia: Promolibro.

³⁸ Gutiérrez Sanmartín, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.

Raths y sus colaboradores (1967)³⁹ propusieron la alternativa de la clarificación de valores en un libro titulado *El sentido de los valores y la enseñanza*, donde se exponía en qué consistía esta técnica, impulsando el interés sobre el tema. La propuesta de la clarificación es opuesta a las técnicas anteriores de inculcación o adoctrinamiento de valores humanos, su idea es que los jóvenes no deben ser adoctrinados, sino que el individuo es libre de elegir sus propios valores cualesquiera que estos sean, por tanto, niega que existan valores mejores que otros, sino que todo depende de la jerarquía de valores que cada persona tenga.

Otros seguidores, como Howe (1977)⁴⁰ y Kirschenbaum. (1982)⁴¹, han hecho al respecto de Raths (1967)⁴² aportaciones muy importantes, en el sentido de que han conectado dicha metodología con algunas actitudes que Rogers (1978)⁴³ considera necesarias para favorecer el desarrollo humano, tales como: autenticidad, aceptación y empatía.

Una de las aportaciones de este método, consiste en que la persona identifique claramente los valores que él posee y los que le gustaría poseer, así como las numerosas estrategias creadas para la educación en valores.

Pascual (1995: 31)⁴⁴ afirma que *“la clarificación de valores es una acción consciente y sistemática del orientador o maestro que tiene por objeto estimular el proceso de valoración en los alumnos con el fin de que estos lleguen a darse cuenta de cuáles son realmente sus valores y puedan, así, sentirse responsables y comprometidos con ellos”*. Su finalidad es provocar en el educando una reflexión en la búsqueda de lo que consideran y desean en el ámbito de los valores.

3.1.2.- Jerarquización de los valores (JVA)

Dentro de los valores, hay que tener en cuenta, por un lado, el sistema de valores, que hace referencia a la organización jerárquica de estos por parte de un individuo y por otro lado, la estructura de valores que se refiere a la ordenación jerárquica de los mismos que se observa en un grupo dado de sujetos.

³⁹ Raths, L. E.; Harmin, M. y Simón, S. B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza*. México: UTEHA.

⁴⁰ Howe, L. W. (1977). *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la educación en valores*. Madrid: Santillana.

⁴¹ Kirschenbaum, H. (1982). *Aclaración de valores humanos*. México: Diana.

⁴² Raths, L. E.; Harmin, M. y Simón, S. B. (1967). *Ibidem*.

⁴³ Rogers, C. R. (1978). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.

⁴⁴ Pascual, A. (1995). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.

Un sistema de valores es una organización de creencias concernientes a modos preferibles de conducta o estados terminales de existencia a lo largo de un continuo de relativa importancia. Por tanto los valores pueden referirse a estados terminales de existencia (valor terminal), como metas valiosas por sí mismas y que en parte se identifican con valores morales, y a modos específicos de conducta (valores instrumentales), como estados deseables de conducta para conseguir determinadas metas u objetivos. Gutiérrez Sanmartín (2003: 37)⁴⁵.

Una actitud de ayuda y de compartir con los demás puede ser expresión de un valor terminal; una actitud de interés, pero que en definitiva trata de priorizar, que primero, que segundo, que tercero... aspectos que se ven reflejados en las siguientes opiniones:

Pues yo creo que todos los valores coinciden en una idea que es la del bien, pero centrándonos un poco en la cuestión, yo me centraría más en el respeto, en los deportes colectivos, cuando somos capaces de respetar y es tan simple como tener consideración con todas las cosas, a los demás y no solamente a los demás sino también al material, a las instalaciones, actividades, pues de forma indirecta también somos responsables estamos colaborando contribuyendo al compañerismo, y todos esos valores de los que estabais hablando antes. Luego con respecto a los individuales, pues también se tocan todos, pero cuando uno se respeta a si mismo, pues también estamos hablando del esfuerzo, la autoestima, la salud, a mi personalmente me gusta ese porque acoge a todos los demás valores.

Profesor 6 Di (700-712) JVA

...yo solo tengo 2 objetivos aquí, el primero que aprendáis mucho, muchas cosas, y el 2º que lo paséis bien, pero no cambies nunca el orden.

Profesor 8 Ju (851-858) CLV

Resultará de gran interés considerar que un sistema de valores, integrado por creencias, se puede expresar en las correspondientes actitudes que están funcionalmente conectadas al sistema de valores, pero que los valores ocupan un lugar más central y de orden superior que las actitudes, puesto que son determinantes de ellas y más difíciles de modificar. Las creencias y actitudes, como predisposiciones a la acción, son capaces de suscitar el afecto hacia el sujeto de la creencia. Por eso, valores y actitudes se definen y diferencian en términos del nivel de las creencias que lo componen, de tal modo que los valores se refieren a creencias prescriptivas que trascienden los objetos o situaciones específicas, mientras que las actitudes se focalizan en objetos, personas o situaciones concretas.

⁴⁵ Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós Ibérica.

3.1.3.- Conocimiento del alumnado (CAL)

Estamos frente a una sociedad en crisis, donde los valores han sufrido transformaciones fundamentales en su orden; debido al constante cambio que sufre la sociedad invadiendo así las individualidades y no permitiéndoles desarrollar conductas que tiendan al bien común. Todas estas conductas antes eran adquiridas en el núcleo familiar, pero como esta institución también está en crisis, estamos convencidos de que la Escuela, el Instituto, la Universidad son posibles lugares por donde comenzar nuevamente a inculcar conductas de ayuda mutua y de enriquecimiento personal para que luego puedan ser multiplicadores de tales actitudes en el seno social. La propia heterogeneidad de alumnado se muestra también en los niveles de valores y actitudes adquiridos, vivenciados y llevados a la vida cotidiana, de ahí que se considera fundamental conocer al alumnado y sus creencias respecto a los valores, las actitudes y las normas.

Depende el tipo de alumno que tenga, aunque sea muy obvio yo trabajaría aquellos en los que tuvieran carencia. Igual tengo un grupo muy saludable y poco respetuoso o viceversa, entonces a priori me parece un poco absurdo el plantearme qué valores, primero tengo que conocer al grupo que tengo y en función que eso ya me plantearé unos valores u otros.

Profesor 3 Is (615-621) CAL

Entonces muchas veces nos centramos mucho más en el aspecto deportivo que en el aspecto de didáctica. Enlazando con lo que decía Pe, ellos disfrutaban mucho porque ponderamos esa parte de deportes colectivos, pero como alumnos, no como futuros profesores, que si le diéramos realmente la importancia a la parte de didáctica. Y ahí está el problema.

Profesor 2 JoA (1050-1057) CAL

Es fundamental integrar las conductas conceptuales con las procedimentales de la acción y las actitudinales dentro del ámbito universitario y social, poniendo en juego todas sus habilidades para llevar a cabo esas prácticas. También es necesario redefinir los roles de las personas dentro de la institución; docentes, para que todos se identifiquen con el mismo perfil ya que de esta manera se facilitará la tarea pro-social y para que se encuentren referentes con el mismo compromiso.

Trabajamos con personas que van a formar a otras personas, estamos formando una persona entonces yo creo que nuestros planteamientos previos al desarrollo de las clases tendríamos que tener en cuenta los aspectos actitudinales a transmitir e incorporarlos al currículo en el que debe estar implícito y explícito de manera clara que queremos conseguir con el alumnado.

Profesor 8 Ju (391-396) CAL

3.2.- EL DESARROLLO DEL PROCESO DE TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES

3.2.1.- El clima de clase (CLC)

El profesorado debería adquirir un compromiso con la construcción de un clima de cooperación en el aula. Creemos que este compromiso concreta perfectamente cómo construir y desarrollar una cultura democrática en el aula. Queremos decir con ello que un aula, o un centro, que pretendía llevar a la práctica un curriculum democrático, que realmente desease formar formadores, debería caracterizarse, en primer lugar, porque en ellos se percibiera de forma inmediata un clima de cooperación entre el alumnado y entre éste y el profesorado.

Ese clima debería afectar, principalmente, al tipo de relaciones interpersonales y grupales entre el alumnado, entre éste y el profesorado y entre el propio profesorado. Y, para ello, tendría que predominar el aprendizaje y la enseñanza cooperativos. Decimos "predominar" porque no sería necesaria la exclusividad de este tipo de agrupamiento. A tenor de las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión, el clima de clase es bueno:

Iba a decir antes, al principio, que de lo que uno se siente feliz, es por la respuesta general del alumnado, el alumnado universitario tendrá carencias y tal, pero cuando tu estás en clase, o estas en un contenido de este tipo entregando y dando, la respuesta del alumnado es muy buena, en muchas ocasiones sorprendentemente buena, en cuanto a estos contenidos. Ma que también lleva muchos años en ello, e incluso en otros ámbitos, y en asignaturas muy duras, hemos comentado muchas veces como es la respuesta del alumnado.

Profesor 8 Ju (775-784) CLC

No siempre ha sido la que más esperábamos, digamos. A pesar de los años que llevamos uno llega a sorprenderse. Pero bueno en general yo pienso que los alumnos participan de lo que les das, y en función de lo que se encuentran ellos van cambiando, por las buenas no vas a encontrar una respuesta positiva, una respuesta, una actitud, sino que tiene que partir de ti, de generar una corriente, un estilo una forma de ser que es la raíz y pienso que desde ese punto de vista, lo que más esperan de ti, los alumnos quieren un buen profesor, una persona que domina su materia, y que al mismo tiempo les da libertad, les permite establecer un contacto y pienso que ahí está un poco la clave, en lo que tu seas, es lo que van a ser ellos también, los valores que tu transmitas, y no siempre, pero son los que van a reflejarse en ellos, y van a venir hacia ti.

Profesor 1 Ma (785-797) CLC

La construcción de esa conciencia crítica exige que el alumnado desarrolle el hábito intelectual de informarse lo mejor posible para tomar cualquier tipo de decisión, así como el compromiso moral de asumir las consecuencias de sus decisiones. Además, la participación activa y consciente es uno de los pilares de una sociedad democrática, lo que exige tomar decisiones constantemente.

Para poder participar en igualdad de condiciones no sólo basta con ejercer el derecho a elegir (en la vida social –consumo, ocio, etc.--, en el ámbito cultural, y en la esfera personal), sino que esa elección debe ser lo más informada posible.

Por ello, la Universidad debe incorporar en su quehacer cotidiano ese tipo de prácticas para que el alumnado las vaya interiorizando y las considere parte esencial de sus comportamientos democráticos. Así, a la hora de elegir los temas de estudio, de construir las normas de convivencia en el aula y en el centro, de decidir con quién trabajará, de establecer sus metas y expectativas, etc., debemos favorecer la participación del alumnado creando las condiciones necesarias (información previa, presentar alternativas, valorar sus consecuencias mediatas e inmediatas, etc.), para que cada una de esas actividades se convierta en una oportunidad de desarrollar los hábitos intelectuales y morales mencionados.

...yo creo que el clima general entre ellos, es bueno. Lo único que tengo dudas es de un aspecto y es, yo, la percepción que tengo en mis clases es que en muchas ocasiones dependiendo del curso, sobretudo en cursos inferiores, lo que yo veo es que ellos lo viven más como alumnos que como futuros profesores, como futuros enseñantes, entonces claro el clima es bueno.

Profesor 4 Pe (800-805) CLC

...este año sin embargo, ya no solo con las evaluaciones que son bastantes buenas, sino que están bastante motivados hacia la asignatura, y son asignaturas que son duras, que no es el aprendizaje el desarrollo motor y cosas así, sino es la actitud de la clase, de agradable, en las exposiciones, esa tolerancia mía se esta reflejando también hacia mi.

Profesor 1Ma (840-847) CLC

3.2.2.- Valores a transmitir

Trilla Bernet. (1992)⁴⁶, considera que existen unos valores universales que son compartidos por todos, y serían aquellos valores que, en el contexto social que se considere (sociedad, nación, comunidad), se aceptan de forma generalizada como deseables. Son valores apoyados en conceptos generales como justicia, libertad, verdad, felicidad, belleza. También se incluyen aquí las grandes declaraciones de principios o derechos, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los grandes principios de las constituciones de los

⁴⁶ Trilla Bernet, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona: Paidós.

Estados, los que se rigen por la reglas del juego del sistema democrático (tolerancia, respeto al pluralismo, participación responsable, renuncia al ejercicio de la violencia para extender las propias ideas, etc.)

Abundando en esta línea de valores universalmente reconocidos y en cuanto afectan a la educación, hay que significar que la organización de las Naciones Unidas en la mencionada Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), ha dado lugar a otra serie de Declaraciones Universales que la complementen, tales como la Declaración sobre eliminación de todas las formas de discriminación racial (1963), la Declaración sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer (1967); la Declaración de los Derechos del niño (1959), entre otras.

Marín Ibáñez (1984: 633-634)⁴⁷ enumera algunas clasificaciones conocidas y utilizadas en el mundo de la educación:

- *Rickert: verdad, belleza, moralidad, santidad, amor, felicidad.*
- *Ortega y Gasset: útiles, vitales, intelectuales, estéticos, morales y religiosos.*
- *Le Senne: verdad, arte, moral y amor.*
- *Lavelle: intelectuales, estéticos, morales, espirituales, afectivos y económicos.*

Estas y otras muchas clasificaciones nos llevarían a plantearnos la pregunta de *¿qué valores pueden educarse a través del proceso de enseñanza aprendizaje del deporte?* Evidentemente muchos valores pueden trabajarse mediante la práctica deportiva, y sin ser exhaustivos podríamos hablar de valores utilitarios (para otros autores denominados instrumentales) y que están ligados a la organización del trabajo de las personas (el esfuerzo, la dedicación, la entrega, la ilusión, la capacidad para aplazar satisfacciones, etc.), también podemos hablar de valores relacionados con la salud y de valores morales (otros autores los denominan sociales) que hacen referencia a la pertenencia de la persona a un grupo con objetivos comunes (cooperación, tolerancia, solidaridad, compañerismo...). Y como valor relacional, es decir, que pone en contacto los valores individuales y los valores sociales en el deporte, estaría el respeto a las reglas, a las normas pactadas por todos y establecidas en las normativas y en los reglamentos.

⁴⁷ Marín Ibáñez, R. (1984). *Los valores de la Educación. Tema 22. En Introducción a los estudios pedagógicos. Curso de Pre-adaptación para profesores de EGB.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

3.2.2.1.- Valores individuales (VIN)

Gervilla (2000)⁴⁸ denomina valores individuales al “conjunto de valores que prioritariamente se refieren al aspecto singular, íntimo y único de la persona, así como a sus consecuencias: la conciencia, la intimidad, la individualidad...y, por el contrario, los antivalores individuales son la negación, oposición o carencia de esta dimensión individual humana: alineación, masificación, egocentrismo, etc.”

3.2.2.1.1.- Esfuerzo

En el deporte entendemos por esfuerzo a la firmeza y perseverancia del deportista en la resolución y en los propósitos que pretende alcanzar; la constancia es un valor que hace que la persona que lo detenta ponga de manifiesto el trabajo en otras actitudes y valores.

Entonces yo creo que si de alguna manera se están transmitiendo también esa cultura del esfuerzo, esa implicación de ellos, hasta con el tipo de actividades que tu plantees como voluntarias.

Profesora 4 Pe (330-333) VIN

...el esfuerzo por la valoración que nosotros vamos a ir haciendo y por la comparativa en cuanto al nivel de mejora.

Profesor 4 Pe (555-557) VIN

El esfuerzo conlleva la mejora de la fuerza de voluntad para acometer empresas mayores, le ayudará a su realización como persona, modelando y corrigiendo defectos. La competición supone superación personal y de las propias limitaciones en orden a lograr una serie de objetivos, incrementando el sentimiento de pertenencia a un grupo.

3.2.2.1.2.- Responsabilidad

Como capacidad de sentirse obligado a dar una respuesta o a cumplir un trabajo sin presión externa alguna. En su vertiente individual hay que entenderla como la capacidad que tiene una persona de conocer y aceptar las consecuencias de sus actos libres y conscientes.

Por ejemplo que la gente te entregue las cosas en tiempo y fecha ya significa algo ¿no? Significa responsabilidad. Tu les puedes dar un plazo de 5 ó 6 días y hay gente que te lo entrega antes, o el último día, o siempre al mismo se le rompe la impresora la noche de antes. Eso ya no es responsabilidad.

Profesor 8 Ju (335-340) VIN

⁴⁸ Gervilla Castillo, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.

...en lo que a ellos les puede quedar más después de nuestras sesiones sería: la responsabilidad, el esfuerzo y aspectos de colaboración-cooperación. Un poco la responsabilidad por el hecho de asumir los que tienen que hacer y el resultado que eso va a tener,

Profesora 4 Pe (550-554) VIN

Collado Fernández (2005: 333)⁴⁹ considera que una persona responsable persevera, con la motivación de cumplir con el deber que se le asignó y permanece fiel al objetivo. Cuando hay la conciencia de ser un instrumento, o un facilitador, la persona permanece neutral y flexible en su papel. *La responsabilidad a menudo requiere de la humildad para ayudar a superar los obstáculos creados por el ego o por otras cuestiones que puedan aparecer de manera coyuntural.*

3.2.2.1.3.- Libertad

Gracias a la libertad, la persona es un ser moral, por lo que desea alcanzar los valores morales, “*que se ocupan de la estimación ética, es decir, de la bondad-malicia de las acciones humanas en cuanto tales, atendiendo al fin o al deber. Afectan a la persona en su más profunda intimidad y dignidad, siendo su ámbito de actuación personal y social. Son valores morales, la verdad, la honestidad, la tolerancia, la justicia, la honradez. Y, en consecuencia, los antivalores morales son la antítesis, esto es, la negación u oposición a los valores morales en el sentido anteriormente indicado: el robo, la injusticia, violencia, corrupción*”. (Gervilla, 2000)⁵⁰. El binomio libertad-responsabilidad es el que marca realmente los límites de los valores individuales y sociales.

...es decir, sacar de dentro a fuera, y cómo se hace, dando libertad a los alumnos pero con responsabilidad. Y esa responsabilidad debe ser evaluada, y no estamos descubriendo la pólvora, eso fue lo que hizo Arnold, en el siglo XIX, pienso que está en dar libertad y responsabilidad a los alumnos y partir de esa responsabilidad y ver cómo responden a partir de ahí podría ser mas fácil la evaluación.

Profesor 1 Ma (373-3799) VIN

...la teoría queda muy bonita pero es como las palabras que nos van pasando, como las 50 palabras que nos ponen, las veo, las meto en la sesión pero no me sirven, a mi me sirve la experiencia, y eso tiene que venir de la libertad, si yo quiero valores, yo por ejemplo estoy súper orgulloso, yo estoy en un centro donde tengo que pasar lista obligatoriamente, yo no paso lista y que a mi me vengan 50 quiere decirme algo, que ellos libremente van cogiendo cosas, y eso es lo que a mi me interesa,

Profesor 7 Jo (487-497) VIN

⁴⁹ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y Adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos/as de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁵⁰ Gervilla Castillo, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.

3.2.2.1.4.- Autoestima

La actividad deportiva es uno de los escenarios dónde las personas se muestran de forma más abierta y directa. Este hecho ayuda a los profesores y técnicos a conocer mejor a sus deportistas, pero además colabora de forma definitiva al autoconocimiento de los alumnos y mejorar su Autoestima como un valor humano fundamental, que conformará su personalidad definitiva. Esta aptitud de valorar sus propias capacidades y limitaciones harán una persona más segura y equilibrada en su toma de decisiones.

...y en segundo lugar la autoestima, e incluso yo consideraba que si la EF merecía estar en el currículo de secundaria, era sobretodo por las posibilidades de mejorar la autoestima,

Profesor 8 Ju (595-598) VIN

3.2.2.2.- Valores sociales (VSO)

Gervilla (2000)⁵¹ considera que los valores sociales “*son aquellos que afectan directamente a las relaciones personales e institucionales, tanto en su contenido, como en el procedimiento o finalidad, tales como la familia, la fiesta, las relaciones humanas, la política, la amistad, etc. Generalmente, aunque no necesariamente, mantienen una estrecha vinculación con los valores afectivos*”.

3.2.2.2.1.- Respeto

El respeto a uno mismo significa reafirmarme en la valía personal; es una actitud positiva hacia el derecho de vivir y de ser feliz; el sentirme a gusto con los propios pensamientos, deseos, necesidades; el sentimiento de que la alegría y la satisfacción son derechos innatos naturales. El respeto a los demás implica:

...es verdad que podemos transmitir un modelo en el que le demos más importancia a unos aspectos o a otros, o con la información que les vayamos dando a ellos con las sesiones pues se le vaya dando más importancia a algunos aspectos de respeto a los compañeros,

Profesora 4 Pe (030-035) VSO

...yo mucho antes de venir aquí a esta casa, tenía claras solamente dos cosas, que era el respeto, es decir, que se respetasen entre ellos, al profesor a la profesora, así mismo, a los materiales, etc.

Profesor 8 Ju (590-593) VIN

...yo sí creo que si se utilizan los valores vinculados al juego y al deporte de forma permanente puede llegar a calar bastante sobretodo teniendo en cuenta el tipo de contenidos de que se está hablando, contenidos específicos, deportivos o motrices, para mi también el respeto es fundamental pero sobre todo por demanda, la enseñanza universitaria yo creo que demanda respeto, además de ser el más genérico creo que es el que más hace falta, y entorno al

⁵¹ Gervilla Castillo, E. (2000). *Ibídem*.

respeto, y a las asignaturas vinculadas con el juego, yo creo que la deportividad forma parte del respeto, se podría incluir la deportividad con el respeto.
Profesor 2 JoA (745-755) VSO

3.2.2.2.- Cooperación

El trabajo en equipo, esa sabia aseveración de que entre todos lo podemos todo, harán que las tareas con un marcado carácter cooperativo, que buscan un objetivo común por encima de objetivos individuales, lícitos por otra parte, permitirán valorar el hecho de la renuncia a intereses personales en aras a los intereses colectivos. Esta renuncia, este aplazamiento de disfrutes personales, poniendo por encima los intereses generales, permitirán ejercitar el autocontrol de la conducta personal: La cooperación es un valor muy considerado en las creencias del profesorado.

...que vayamos dándoles feedback cuando van cooperando con los compañeros.

Profesora 4 Pe (037-038) VSO

Es decir lo valores no pueden ser como hay que trabajarlos hoy voy a trabajar la cooperación, y mañana como hay que poner algo voy a trabajar tal sino hay que decir venga vamos a realmente a decir este tiempo con el alumno yo quiero trabajar sobre cooperación, y voy a insistir en la clase, y voy, y la verdad es que eso no.

Profesor 5 JoMa (135-140) VSO

...y el tema la colaboración-cooperación por la propias características del deporte y por las actividades que plantees, en muchas ocasiones el objetivo en el que tengan que coincidir que sea como fruto de la suma o de la cooperación entre ellos.

Profesora 4 Pe (559-563) VSO

3.2.2.2.3.- Ayuda mutua/Compañerismo

El compañerismo como clima de armonía implica renuncia a cuestiones personales y exige y supone al mismo tiempo tolerancia, humildad, alegría en el triunfo y condescendencia y buena dosis de paciencia en el fracaso, en el deporte siempre tan relativo. El deseo de ayudar y colaborar con otros, hará que nuestras limitaciones humanas, que nos hacen seres llenos de imperfecciones, mejoren y disminuyan por el deseo de convivencia como fruto de la consciente voluntad de unión común y respeto a las opiniones y actitudes de los demás

...por ejemplo eso, alumnos que tengas mas nivel el hecho de que presten ayuda o les planteen progresiones a compañeros que tengan un nivel un poquito inferior.

Profesora 4 Pe (039-041) VSO

3.2.2.2.4.- Deportividad

La práctica deportiva conlleva la aceptación del reglamento y de las decisiones de las personas (árbitros y jueces) encargadas de vigilar su cumplimiento y sancionar las transgresiones a él.

El reglamento deportivo especifica los objetivos de la competición y la forma de poder alcanzarlos, así como las normativas acerca de las características del medio, los objetos, los instrumentos, las acciones de los deportistas... (Riera, 1989: 51).⁵²

...y a las asignaturas vinculadas con el juego, yo creo que la deportividad forma parte del respeto, se podría incluir la deportividad con el respeto.

Profesor 2 JoA (745-755) VSO

La deportividad es una concepción del deporte que trasciende del puro cumplimiento de las reglas deportivas para situarse en un entorno de respeto, consideración del adversario, superando posiciones ordenancistas a favor de una serie de comportamientos que tengan el sello propio de quienes aceptan el compromiso de ser deportivos. La deportividad es ante todo un principio positivo. La sociedad se enriquece con la práctica deportiva y con lo que la misma supone de fomento de los valores de la personalidad más elevados a la vez que con el intercambio personal y social que el mismo supone.

3.3.- LA EVALUACIÓN DE LOS VALORES Y LAS ACTITUDES (EVV)

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto las actitudes como los valores pueden presentar peculiaridades diferentes respecto a otros contenidos del Currículum, pero también es preciso explorar mediante controles periódicos su desarrollo o estancamiento, o los cambios en las mismas, para poder disponer de esa información cualitativa. No aparecen opiniones unánimes ni en la necesidad de evaluar los valores y actitudes, ni tampoco en los procedimientos para evaluarlas, en unos casos por desconocimiento y en otros por no considerarlo necesario.

...con respecto a lo que ha dicho Pe, que lo hacen ellos allí, pero yo lo veo complicado. Lo veo complicado que en profesores de Secundaria un porcentaje de la nota sea referente a valores hacerlo en la universidad yo creo que es complicado por parte de los alumnos de aceptarlo que parte de su nota venga por parte de unos valores, se debería orientar más a transmitir los valores, a cuando demos un deporte colectivo a transmitírselo a ellos que a valorarlos a calificarlos a ellos porque eso yo lo veo complicado.

Profesor 5 JoMa (210-218) EVV

⁵² Riera, J. (1989). *Aprendizaje de la técnica y táctica deportivas*. Barcelona: INDE.

...pero la universidad la veo más bien orientada a transmitir conocimiento, y a lo mejor esos conocimientos que transmitir es cómo transmitir valores pero valorarles a ellos eso veo que puede tener problemas legales.

Profesor 5 Jo Ma (267-270) EVV

Lo que pasa que yo creo que hay más subjetividad en la medida, tu te vas a basar o en la observación de ellos en clase, te haces un lista de control, o eso, valorando cuestiones concretas, por eso a lo mejor en la forma de medirlo, es mas subjetivo que otro tipo de aspectos conceptuales, procedimentales o tal, pero yo creo que dentro de eso hay márgenes, cuando tu tienes que justificarlo y más en el ámbito universitario, tampoco te puedes pillar mucho los dedos, o sea que ellos van a llegar y te van pedir explicaciones y más te vale tener criterios para darlos.

Profesora 4 Pe (353-360) EVV

Yo creo que Ju ha dado un poco la clave, cuando se ha hablado antes de responsabilidad, pienso que a nivel general no es normal en los docentes universitarios que se les pide evaluar esta cuestión, no. Sólo aspectos muy puntuales como puede ser la asistencia a clase, el comportamiento, la participación, buscando el aspecto que puede ser más cuantificable, yo entiendo que la clave aquí estaría un poco en el concepto que tenemos rodos de educación,

Profesor 1 Ma (365-372) EVV

...no hay una cultura general de evaluar a los alumnos universitarios los valores, sino que de forma puntual algún profesor lo hace pero que en general, Jo lo ha dicho clarísimamente no hay una cultura general de incluir eso dentro de lo que sería el currículo explícito.

Profesor 8 Ju (340-345) EVV

Consideramos que el curriculum, más allá de consideraciones de tipo técnico, es la traducción de una propuesta cultural que tiene como eje central los valores democráticos y, por tanto, pretende una educación democrática. Ese tipo de curriculum debería ser coherente con algunos principios característicos de un “*un curriculum democrático*”, y, a la vez, ofrecer unos criterios básicos y claros a la hora de decidir acerca de los principales elementos y procesos (¿qué finalidades persigue?, ¿qué contenidos debería incluir y cómo organizarlos?, ¿cómo se va a desarrollar la enseñanza?, ¿cómo vamos a evaluar los aprendizajes?). Y esta es, sin duda, la tarea que consideramos prioritaria en una educación cuyo fin fundamental es formar a formadores.

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4.- ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEPORTIVO

Los valores no existen sin el ser humano, que con ellos está en disposición de dar significado a la propia existencia. Las cosas adquieren valor en la medida en que se insertan en el proceso de humanización del hombre.
JOHN GEVAERT, 2003

La expresión “*estrategia de enseñanza*” es similar en su acepción a la de “*estrategia didáctica*”. Las estrategias didácticas, según De Pablos Pons (2004)⁵³, podemos considerarlas como una “*secuencia de actividades que el docente decide y ordena como propuestas facilitadoras del aprendizaje y que se apoyan en la interacción de los alumnos con unos determinados contenidos*”. Una estrategia didáctica proporciona a los alumnos motivación, información y orientación para alcanzar sus aprendizajes. Las estrategias de enseñanza se concretan en una serie de actividades o tareas de aprendizaje. La elección de una estrategia de enseñanza supone tener en cuenta las características de los alumnos, los recursos disponibles y los contenidos objeto de estudio.

García Pérez (2004: 658)⁵⁴ define una estrategia de enseñanza como “*la secuencia de actividades o tareas que el profesor decide y propone como pauta de intervención en el aula*”. Las estrategias de enseñanza adquieren sentido mediante las actividades de aprendizaje dirigidas a los alumnos y que tienen en cuenta las características de éstos, los recursos disponibles y los contenidos objeto de enseñanza. Las estrategias, en el campo de la enseñanza, determinan la planificación de las actividades del profesor y los alumnos en el aula y su concreción darán lugar a distintos estilos de trabajo, que son el resultado de la combinación de métodos y técnicas de enseñanza, elegidos en función de los objetivos, las características psicológicas y sociológicas de los alumnos, los contenidos a desarrollar, el ambiente del grupo, los recursos, etc.

⁵³ De Pablos Pons, J. En: Bolívar Botía, A., Rodríguez Diéguez, J. L. y Salvador Mata, F. (Directores) (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II*. Archidona, (Málaga): Aljibe.

⁵⁴ García Pérez, M. R. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II. Volumen I: pp. 659-662*. En: Bolívar Botía, A., Rodríguez Diéguez, J. L. y Salvador Mata, F. (Directores) (2004): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II*. Archidona, (Málaga): Aljibe.

Rajadell (1995: 431)⁵⁵, establece las estrategias en tres vertientes diferentes aunque complementarias:

Estrategias para el cambio de actitudes y valores personales.

Estrategias para el cambio de actitudes y valores.

Estrategias para el cambio de actitudes y valores profesionales.

En este campo hemos pretendido conocer las estrategias, medios y recursos que utiliza el profesorado universitario para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de materias de contenido deportivo, orientado a un aprendizaje democrático y cooperativo.

De las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión con profesorado experto universitario en las materias de enseñanza deportiva, hemos planteado las siguientes categorías para este campo

CAMPO 4	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEPORTIVO		CODIGO
CATEGORÍAS	4.1.- Relacionadas con la labor de profesorado	4.1.1.- Modelado	MOD
		4.1.2.- Team Teaching	TET
		4.1.3.- Implicación	IMP
	4.2.- Relacionadas con las tareas de enseñanza aprendizaje	4.2.1.- Tareas vivenciadas	TVI
		4.2.2.- Planteamientos implicativos	PIM
	4.3.- Relacionadas con a labor del alumnado	4.3.1.- Trabajo en grupo	TGR
4.3.2.- Reflexión en la acción		RFA	

⁵⁵ Rajadell, N. (1995). Estrategias para la adquisición y/o el desarrollo de actitudes y valores (ser). Capítulo 14. En: Pío, A.; Medina, A. y De la Torre, S. (1995). *Didáctica General. Modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid:Universitas.

4.1.- ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON LA LABOR DE PROFESORADO (ERP)

El profesorado deberá ser un facilitador de los aprendizajes de los alumnos. Aparece por tanto como el elemento clave de la acción educadora, convirtiéndose así en el mediador entre la organización del ambiente docente y el desarrollo de las capacidades del alumnado. Esta concepción del profesorado como mediador del conocimiento, supone asimismo la organización de la materia en equipo

Pero además de *mediador*, el profesorado supone la pieza más importante para que todo el proceso funcione. La intencionalidad con la realizamos nuestras retroalimentaciones tiene capital importancia para la educación de nuestros alumnos. Lo que debe quedar claro, es que todos no valemos para todo, que la enseñanza no es una actividad que cualquiera puede llevar a cabo, sino que para desarrollarla con plenitud es preciso estar dotado de un conjunto de cualidades personales y profesionales.

4.1.1.- Modelado (MOD)

La Teoría de Bandura, en conexión con la Teoría del currículum oculto, nos viene a decir que aprendemos muchas actitudes y valores de aquello que vemos en el entorno social. Si un valor es promovido, dentro de nuestro grupo de referencia con ese nos vamos a quedar. Podemos decir *“me quedo con lo que haces, pero no tanto con lo que dices”*.

Hace tiempo descubrí, dice Esteve (2003)⁵⁶, *“que el objetivo último de un profesor universitario es ser maestro de humanidad. Lo único que de verdad importa es ayudarles a comprenderse a sí mismos y ubicar el sentido de su profesión en el contexto del mundo que les rodea. Para ello, no hay otro camino que rescatar, en cada una de nuestras lecciones, el valor humano del conocimiento”*. El profesorado como modelo de rol, se hace patente en la mayoría de las opiniones expresadas.

...realmente pienso que claro no se si a ellos les llega lo que nosotros realmente queremos transmitirles o no, porque ellos en sus primeras experiencias van a repetir lo que nosotros les hemos enseñado, hasta que cojan un poco más de soltura en la docencia.

Profesora 4 Pe (015-019) MOD

⁵⁶ Esteve, J. M. (2003). Hacia un nuevo modelo de profesor universitario. *Europa Punto de Encuentro. Ciclo de Conferencias sobre Modelos y Metodologías de Formación Superior en Europa*. Disponible En: <http://www.upv.es/europa/doc/JMEsteve.pdf>.

...ya no vamos a hablar de transmitir valores a un alumno, sino como docente tampoco nos ven vivir nuestra profesión como realmente debería de ser, entonces si no somos un ejemplo en nuestra profesión/vocación, entonces que ejemplo lo estamos dando, ya sea en deportes colectivos o en lo que estemos dando. Si partimos de que el error está en la base, en la premisa primordial que es ser un ejemplo como docente como maestro, entonces mal empezamos
Profesor 3 Is (207-214) MOD

...pero yo si creo que un poco los tienes que transmitir, demostrar, por contagio, o sea que ellos por lo menos te tengan como modelo, como ejemplo, o que tú le estas dando importancia en ese deporte a unas cuestiones determinadas y eso si llega más y si se transmite más y no deja de ser más cuidadoso con lo que uno actúa y con lo que uno le da importancia.
Profesora 4 Pe (255-263) MOD

Wandzilack (1985)⁵⁷ considera que existe en la actualidad una falta de implicación de profesores y entrenadores en los procesos de promoción de valores sociales y personales, no sólo en el terreno deportivo, sino respecto a la educación en un sentido más amplio. Una corriente extendida entre los educadores es la de mantenerse “neutros” en el aspecto de educar en valores, punto de vista, a nuestro modo de ver, equivocado. La educación es intervención, implicación, creatividad y también el seguimiento de modelos de conducta adecuada.

La principal responsabilidad es nuestra, entonces muchas veces en vez de pedirle valores a los alumnos, como se los vamos a pedir si nosotros mismos como docentes somos capaces de planteárnoslos, no de llevarlos a cabo, trabajar todos a una, etc. creo que antes de ellos que vienen como nos vienen y a Dios gracias, es a nosotros.
Profesor 3 Is (415-421) MOD

Wandzilak (1985) plantea que para un modelo de educación en valores tenga éxito, deben cumplirse una serie de requisitos previos, situando como primero y más importante el que el profesor o entrenador debe comprometerse expresamente con el desarrollo de valores. El segundo requisito sería el compromiso por entrenadores y profesores del desempeño de modelos de rol. Hay que significar la unanimidad expresada por el profesorado universitario participante en nuestro Grupo de Discusión.

De todas formas estoy de acuerdo con todos vosotros en lo que comentaba Ma antes, de que hay dos cuestiones importantes, o lo que comentaba Is, del modelo de rol, vocación/profesión, implicaría un convencimiento importante, se puede enseñar todo de todo, pero se pueden arrastrar ciertas cosas.
Profesor 8 Ju (285-289) MOD

...yo si que creo que los alumnos se modelan en la universidad, bueno yo lo veo cuando lo trabajo. La diferencia que él dice de la forma de trabajar de una persona y otra, los alumnos yo creo que la ven, aunque sólo hay un profesor de 8, ellos ven lo que es correcto y lo que no es correcto, de hecho es necesario

⁵⁷ Wandzilack, T. (1985). Values development through Physical Education and Athletics. *Rev. Quest*, nº 37, pp. 176-185.

que haya un modelo incorrecto para que vean lo que no hay que hacer, necesitan ver lo que es incorrecto de los que es correcto, se necesita oscuridad para ver la luz.

Profesor 7 Jo (465-473) MOD

...hay determinados hábitos que se demandan en la universidad, como es el de acudir a las clases, que si se ve un hábito, es decir forma parte del hábito que el profesor no falte a las clases, que el profesor sea puntual, sea educado en el trato, son hábitos que al final yo creo que calan porque no forman parte del día a día, porque como decía Pe antes, no sirve, eso no suma y como no suma no me preocupa demasiado.

Profesor 2 JoA (765-772) MOD

4.1.2.- Team Teaching (TET)

El Team-Teaching no es en rigor una técnica de grupo de tipo clásico, como pueden ser los grupos de trabajo o los seminarios de profesorado. Se trata de un ensayo novedoso para mejorar la calidad de la enseñanza entrelazando materias y posibilidades diferentes, y utilizando al máximo los poderes complementarios de los profesores. Como su nombre lo indica, consiste ante todo en un trabajo en equipo. Pero dentro de esos equipos, tanto de profesores como de estudiantes, y aún actuando juntos, se dan de hecho las situaciones y procesos que estudia y orienta la Dinámica de grupos. Se perfila por las opiniones de profesorado que esta estrategia de enseñanza-aprendizaje sería ideal el poder llevarla a cabo en la Universidad, por los múltiples beneficios que conlleva.

...a veces, para la transmisión de valores, en la escuela debemos de empezar a trabajar de una manera seria en equipo para transmitir valores. Eso se tiene que pensar desde la administración educativa, y establecer horarios y espacios donde se pueda realmente trabajar en equipo. Porque para transmitir valores hace falta crear un clima y una estructura adecuada. No solamente que él sea muy bueno y que él sea muy bueno y que el otro sea bueno individualmente, que eso es importantísimo, sino que hacen falta más cosas

Profesor 6 Di (1346-1353) TET

Conforme vas avanzando te vas dando cuenta, o cuando conoces gente como Di, te hacen pensar, Di o Ma, Pe..., que es necesario trabajar juntos en las mismas propuestas y con objetivos coincidentes.

Profesor 7 Jo (080-83) TET

Yo creo que el mayor problema, y cada vez lo tengo más claro, es que no trabajamos en la misma línea todos, no trabajamos en equipo, tenemos una cultura de trabajo individual. Y estamos perdidos y volvemos a los niños locos, porque lo que dice Juan no va en la misma línea de lo que digo yo, y lo que digo yo no va en la misma dirección que lo que dice Ma. Y entonces, en las edades sobre todo de primaria y secundaria, hace falta que trabajemos en equipo, pero no hay una cultura de trabajo en equipo, no nos han enseñado a trabajar en equipo.

Profesor 6 Di (1235-1244) TET

El *Team-Teaching* requiere un cambio importante a nivel de la organización escolar. Los objetivos principales de este sistema son: mejorar la calidad de la enseñanza y de la orientación escolar y el uso del tiempo y talento de los profesores; aprovechar en la enseñanza la influencia beneficiosa de la participación de los alumnos en una "*comunidad de aprendizaje*"; proporcionar al estudiante la percepción del significado global de sus estudios y la interrelación de los mismos, mediante el "*cruce interdisciplinario*"; obtener la conjunción de la mayor cantidad de factores en el proceso de aprendizaje, pero estos planteamientos teóricos se encuentran con muchos problemas en la práctica, ahí se hace constar en las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión.

El problema es que eso de forma puntual es muy difícil, no tiene efecto, y cómo poner de acuerdo a todo un departamento para trabajar así, es imposible, yo he visto además muchas veces preguntándoles a alumnos pero es que así sólo trabajan tal personal o cual persona y eso les cala, pero muy poquito y si eso en vez de uno o dos fueran 8 ó 10

Profesor 3 Is (400-407) TET

...en el ámbito de la universidad y de secundaria, el tema es que yo creo que por la propia política universitaria, la colaboración a la hora de ponerse de acuerdo, a la hora de transmitir los valores es incluso más complejo que en la secundaria, yo estoy solamente en la facultad, no puedo comparar en ese sentido por mis vivencias pero por lo que me llega creo que es mucho más fácil colaborar y trabajar con los compañeros en secundaria que en la universidad. A lo mejor por la competitividad que hay o los motivos de promoción... ... en ese sentido yo soy de las que piensa que aunque sean luchas o guerras individuales debe hacerse eso y no ser derrotista, si estoy yo solo pues estoy yo solo, si estoy con 2 pues con 2, y estoy con 20 pues encantado, y un poco eso pues también por la comparación yo creo que se puede sacar provecho.

Profesora 4 Pe (505-519) TET

4.1.3.- Implicación del profesorado (IMP)

Educar en valores hoy no concierne sólo a los educadores y profesorado, porque el objetivo de una ciudadanía educada es una meta de todos los agentes e instancias sociales. Como señala Victoria Camps (1998: 73)⁵⁸ "*que caiga todo el peso y la responsabilidad de la educación sobre los profesionales de la enseñanza es una injusticia y una muestra de la escasa corresponsabilidad social. También es cierto, sin embargo, que para corregir y cambiar esa dinámica alguien tiene que empezar y dar el primer paso*". Y en ese alguien primero, sin duda la Escuela, el Instituto, la Universidad tienen (por naturaleza) un papel irrenunciable. Siendo conscientes de estos problemas, tampoco lleva muy lejos (excepto a la inacción) echar la culpa a las estructuras o a componentes extracurriculares, pensando que hasta que éstas no cambien poco cabe hacer.

⁵⁸ Camps, V. (1998). La escuela ante el reto del saber práctico. *Infancia y Aprendizaje*, nº 82, pp. 65-73.

Hoy sabemos que el dilema no está en “*cambiar la sociedad para cambiar la escuela*” o viceversa, sino en su mediación mutua. El cambio educativo depende de lo que los profesores piensan y hacen, y cada uno (desde su lugar) ha de empezar a actuar. Sin una asunción plena de lo que está en poder del profesorado, mayor aún cuando la acción es colegiada, y también de la responsabilidad ineludible que (como docentes) se tiene, no cabe dar pasos en la dirección deseada.

Siento ser discordante, pero muchas veces no se tiene el conocimiento, pero tampoco se tiene ni la predisposición, que es que es peor todavía. El conocimiento, bueno, se puede adquirir, ¿pero ni la predisposición?.

Profesor 3 Is (440-444) IMP

Ahí está, pero predisposición por parte del profesor ni de ninguna entidad que haya entorno a la docencia y por su puesto a la educación, porque no estamos hablando de docencia, sino de educación.

Profesor 6 Di (450-453) IMP

Yo en relación a lo anterior, creo que va bastante ligado, que determinadas conductas que puedan ver en nosotros pueden conducir a que se pueden reproducir hábitos porque yo creo que somos un modelo en el que ellos se puedan ver reflejados, yo soy bastante optimista desde el catastrofismo, que creo que existe, porque por su puesto yo pienso que si se hace algo entorno a los valores tiene que ser local o en la universidad bajo mi punto de vista, y a pesar de ser optimista, yo creo que es imposible hacer algo bajo un punto de vista global

Profesor 2 JoA (720-730) IMP

4.2.- ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON LAS TAREAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (ERT)

La actividad del docente no se descarta, ya que es él o ella quien facilitará el aprendizaje y estimulará la reflexión del alumnado. La tarea docente procura mejorar el aprendizaje de sus educandos identificando dificultades y tratando resolver las mismas, no desde la normatividad, sino desde su creatividad y la autonomía del alumno. “*Un docente orientador*” se pone al lado del aprendiz, siente con él construcciones conceptuales, colabora para que pueda resolver problemas conceptuales, de aprendizaje, de dependencia, de relaciones interpersonales.

Por otra parte, no compartimos la denominada hipótesis de causalidad educativa, según la cuál la enseñanza es la causa directa y exclusiva del aprendizaje. En esa relación de causalidad el sistema le otorga al profesorado la exclusiva de la enseñanza y al alumnado la del aprendizaje. Nosotros pensamos que el aprendizaje es el efecto de muchos factores, escolares y extraescolares, y, sobre todo, una construcción personal y social que la escuela y el profesorado

deben facilitar creando las condiciones más adecuadas. Esta otra hipótesis exige que las instituciones educativas y el profesorado desempeñen un papel muy distinto del actual. Su mayor esfuerzo no debería dirigirse a suplantar la capacidad (intelectual, manual o artística) del alumnado, pensando por él, actuando por él, etc., sino a guiarla, a apoyarla en su desarrollo. La principal tarea educativa sería, por tanto, la creación de escenarios que ofrezcan la mayor riqueza posible de posibles experiencias de aprendizaje.

La enseñanza debe partir de las experiencias, problemas, intereses del alumnado y el aprendizaje integrarse en su vida cotidiana, tanto social como personal, con una clara intencionalidad de educar en valores individuales sociales, tenido como soporte las tareas de clase, para que los aprendizajes sean vivenciados.

4.2.1.- Tareas vivenciadas (TVI)

El alumnado llega a un Aprendizaje experiencial o vivencial cuando enfrenta la situación o se confronta con la realidad, reflexiona sobre la misma, elabora un modelo nuevo o teoría para luego aplicarla a una situación pasada o bien transformar una situación presente. En este proceso el alumnado es un sujeto plenamente activo, constructor de su conocimiento y fundamentalmente crítico de su accionar.

Y otra gran arma, que es la de Ma... Pe..., metodología de la aventura, es sobretodo que esos valores, que tan bien quedan cuando yo lo enumero, que seáis buenos, amables, tal y tal, es mejor aplicar una práctica, hacerles ver, hacerles sentir que es la cooperación, que es el compañerismo, y a raíz de eso, de esas sensaciones que yo he tenido, sacar la teoría.

Profesor 7 Jo (090-094) TVI

...ya no vamos a hablar de transmitir valores a un alumno, sino como docente tampoco nos ven vivir nuestra profesión como realmente debería de ser, entonces si no somos un ejemplo en nuestra profesión/vocación, entonces que ejemplo lo estamos dando, ya sea en deportes colectivos o en lo que estamos dando. Si partimos de que el error esta en la base, en la premisa primordial que es ser un ejemplo como docente como maestro, entonces mal empezamos

Profesor 3 Is (220-228) TVI

4.2.2.- Planteamientos Implicativos (PIM)

En las últimas décadas se ha desarrollado un nuevo modelo didáctico que se está implantando en todos los ámbitos del aprendizaje: el enfoque comunicativo. La característica fundamental de esta nueva metodología es proporcionar al estudiante las herramientas fundamentales para desenvolverse en la sociedad, es decir, capacitar al alumnado para una *comunicación real*.

Para conseguir este fin se ha de acercar la realidad al aula con actividades que la imiten. Es en este caso donde tienen una importancia fundamental dos aspectos: la motivación y la implicación del alumnado en las tareas de clase.

Para establecer un acto comunicativo es necesario tener un propósito concreto contextualizado en una realidad precisa, y llevar a cabo un proceso hasta conseguir la implicación entre el profesorado y alumnos y entre los propios alumnos.

Ese margen, quizá no tan objetivo, pero que tenga unos criterios para poder justificarlo, muchas veces lo que pasa ahí es que muchas veces los alumnos más implicados son los que poseen más valores de ese tipo,
Profesora 4 Pe (240-244) PIM

Yo hasta hace poco tiempo, hasta el año pasado, yo no les planteaba a los alumnos por qué yo había elegido esos ejercicios, pero ahora sí se lo estoy planteando. Yo les digo, os voy a dar una sesión sobre esto, esto y lo otro, y vamos a incidir como objetivos en estos, y el primer ejercicio que vamos a hacer es este, y hacemos este y no el otro por esto y por esto, ¿tenéis algunas variantes?, ¿cómo podríamos mejorarlo?, meterlos a ellos en el proceso de elaboración y planificación de los ejercicios que yo me planteaba cuando estaba preparando la sesión, y me parece que eso es muy formativo para ellos.
Profesora 4 Pe (1276-1287) PIM

4.3.- ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON LA LABOR DEL ALUMNADO (ERA)

Educar en valores es, por una parte, ayudar a asumir las normas y valores del grupo social; por otra, contribuir a pensar y tomar decisiones por sí mismo. ¿Se debe pretender asumir las normas, conductas y valores socialmente aceptados?, o, más bien, ¿promover actuar por convencimiento propio interno, como expresión de un juicio moral autónomo?.

Las teorías de la socialización y del aprendizaje social explican el aprendizaje moral especialmente en las primeras edades (familia y Educación Infantil, Primaria), donde la influencia socioambiental e imitación de modelos socialmente aceptables es mayor. Sin embargo en Secundaria y en la Universidad, en que el desarrollo cognitivo y las experiencias sociales han aumentado, conviene primar el desarrollo del juicio y razonamiento moral, coherente (por otra parte) con el enfoque psicológico–constructivista de las propuestas curriculares. El desarrollo integral de la personalidad supone atender ambas dimensiones (desarrollo socioafectivo y cognitivo), de ahí que las estrategias pasen por primar los aspectos individuales pero sobre todo los sociales.

4.3.1.- Trabajo en grupo (TGR)

El trabajo en grupo, un término que se emplea muy frecuentemente en las aulas de clase, dependiendo de la organización y desarrollo de las actividades que los profesores mantengan. Trabajar en equipo es un modelo que se ha seguido y se ha modificado con el paso de tiempo, ahora se le ha dado más peso al aprendizaje cooperativo, es decir, un grupo de alumnos y alumnas trabajan en equipo y el resultado de este trabajo debe reflejar que todos y cada uno de ellos y ellas hayan aportado información de igual manera.

Eso, si lo unes con un poquito de trabajo en grupo, que es lo que hace lo de la pedagogía, de ahí sale todo lo primitivo, es decir ese sesgo que reúne a todo el mundo, ese compañerismo, ese cariño, las sensaciones que no hayas tenido en tu vida te las puede ofrecer el grupo.

Profesor 7 Jo (573-577) TGR

Esto sería el modelo ideal, pero cuándo el trabajo no ha sido recíproco ¿qué hacer?. Los profesores deben orientar a que el alumnado adquiriera destrezas sociales cooperativas que lleven como resultado trabajar en grupo.

Entonces pues ejercicios, que alguna verlos he comentado con Di... como técnica de building, técnicas grupales, pues me sirven a mi mucho en un principio para hacerles ver todo eso y ellos ya tienen una referencia.

Profesor 7 Jo (090-098) TVI

4.3.2.- Reflexión en la acción (RFA)

Zeichner (1993)⁵⁹ considera la acción reflexiva como una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como persona. La reflexión implica intuición, emoción y pasión, no es algo que pueda acotarse de manera precisa y enseñarse como un conjunto de conceptos más o menos inconexos.

Y a través de cuestionamientos, de razonamientos, de muchas horas de tutoría, de tratamiento personalizado creo que sería muy importante, y sobretodo a raíz de las prácticas también, del visionado de vídeos, se podría trabajar de manera muy interesante pero creo que se deja al margen de cara a la galería siempre queda muy bien y todo el mundo trabaja valores, pero luego realmente lo ves en la práctica, yo por lo menos no conozco a nadie, ni por referencia de profesores, o alumnos, o yo como alumno, que lo haya trabajado.

Profesor 3 Is (378-390) RFA

⁵⁹ Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. En: *Cuadernos de Pedagogía* nº 220 (Diciembre 1993). *Monográfico del profesorado*. Pp. 44-49. Barcelona: Fontalba, S.A.

La reflexión sobre la práctica realizada, permite la introspección y el conocimiento que el alumnado tiene de su propia actividad, centrando su atención sobre lo realizado y pudiendo emitir juicios que podrán ser utilizados para las próximas prácticas. En palabras de Blázquez (1999: 260)⁶⁰ *“una pedagogía dirigida y encaminada a la reflexión de la situación motriz y su lógica interna puede darnos la clave para abordar la enseñanza deportiva con la seguridad de estar colaborando al desarrollo de la inteligencia motriz y capacitando al educando para ser un deportista inteligente dentro de su propia práctica”*. Así se expresan opiniones de los participantes:

...si yo le hago un juego, el que queráis ver, los paro y les digo: de qué te sirve a ti ganarme, si es que yo estoy jugando con un tirachinas y tu estas jugando con un bazuca, ¿no?, ¿realmente tiene mérito?, el ejemplo es con la práctica, la ...teoría queda muy bonita pero es como las palabras que nos van pasando, como las 50 palabras que nos ponen, las veo, las meto en la sesión pero no me sirven, a mi me sirve la experiencia, y eso tiene que venir de la libertad,
Profesor 7 Jo (485-491) RFA

⁶⁰ Blázquez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. (4ª Edición) Barcelona: INDE.

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5.- HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CENTRADA EN EDUCAR EN VALORES Y ACTITUDES INDIVIDUALES Y SOCIALES

La moral es un proceso. Se enseña y se aprende. Pertenece por tanto al mundo de la educación. La moral en suma es algo vital. Nos va la vida en vivir peor o mejor. Eso no es ya cosa de niños. Sólo que es bueno que comencemos a saberlo desde niños”.
JAVIER SADABA, 2004

En las dos últimas décadas dice Lagardera (2007)⁶¹ *“la Educación Física en España ha llevado a cabo una profunda transformación, abandonando el carácter marginal que tuvo en el sistema educativo hasta la creación de la licenciatura, y posteriormente, logrando el reconocimiento oficial y normativo de la asignatura y de su profesorado, tanto en enseñanza primaria como en secundaria y universitaria”*. Estos cambios han posibilitado que durante este tiempo se haya pasado de disponer de cuatro centros superiores de formación de licenciados a casi una treintena actualmente, además de otros centros de formación superior de profesores de enseñanza primaria especialistas en esta materia.

Pero a pesar de estos elocuentes avances relativos a la mejora ostensible del estatus social de la asignatura y de sus enseñantes, la formación de éstos sigue basándose en saberes dispersos e inconexos, faltos de una organización teórica coherente y de una aplicabilidad congruente, ya que se sustenta en conceptos muy poco actualizados en relación a los paradigmas científicos vigentes. A la modernización tecnológica y al avance social no le ha correspondido una revitalización de los conocimientos científicos, por esto sus procedimientos siguen siendo arcaicos.

Lagardera y Lavega (2005: 85)⁶² indican que *“resulta imprescindible que la Educación Física se abrace definitivamente a los principios de la física cuántica, de la biología embrionaria, de las ciencias humanas y de la sistémica, para que conciba al ser humano como un sistema inteligente que reacciona como un todo, aunque solo se estimule alguna de sus partes, y lo mejor, que decida aplicar de modo resolutivo y pragmático estos ya universalmente aceptados principios de la vida”*.

⁶¹ Lagardera, F. (2007). La conducta motriz: un nuevo paradigma para la Educación Física del siglo XXI. *Revista Conexões*, v. 5, n. 2, 2007. Disponible en: <http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/paco-%20conexoes-2007-217.pdf>.

⁶² Lagardera, F. y Lavega, P. (2005). La educación física como pedagogía de las conductas motrices. *Tándem: Didáctica de la educación física*, Nº 18, 2005, pp. 79-101.

Bisquerra (1989)⁶³ entiende por paradigma el “conjunto de creencias, postulados, valores, actitudes, que aportan una visión del mundo compartida por un grupo de científicos, y que implica específicamente unos modos peculiares de percibir y comprender la realidad y por tanto supone una metodología determinada”. Nos encontramos ante un nuevo paradigma de entender la motricidad, alejada de corrientes conductistas y positivistas, que pone énfasis en la persona en todo su integridad.

Así, atendiendo a la definición de paradigma que realiza Hernández Álvarez (2004: 58)⁶⁴ que lo define como “un conjunto de pautas de pensamiento y de actuación que mantienen, de forma implícita o explícita, una comunidad científica dedicada al estudio o investigación de un determinado ámbito de la realidad social”, encontramos que no es el cuerpo el que se educa, ni el movimiento, ni la motricidad, al menos desde una perspectiva sistémica, es decir, global e interactiva, sino que es la persona el objeto central de la educación, muy especialmente de la Educación Física que posee un valioso potencial para educar al ser humano de un modo específico y original. Una acción motriz siempre implica a la motricidad, a un cuerpo y a muchos movimientos, siendo la persona entera, con sus afectos, miedos e ilusiones, la que la lleva a cabo. La Educación Física tiene que cambiar de paradigma si desea convertirse en un importantísimo capital social en el siglo XXI. Centrar su atención en la persona y no en los resultados, en las habilidades, en las destrezas, en los gestos.

La mayoría de universidades y profesores siguen anclados en el concepto de movimiento, claramente definido y tratado por la física mecánica del siglo XX, pero impreciso y superficial para explicar y comprender la acción humana, compleja y repleta de singularidades. El movimiento es la manifestación de un fenómeno vital mucho más profundo, de ahí que las consecuencias aplicadas de este enfoque se queden en las formas y en las apariencias.

En este campo hemos pretendido conocer los pensamientos y las creencias del profesorado universitario acerca del nuevo papel del profesorado y el alumnado en el paradigma “*Pedagogía de las conductas motrices*”, y plantearles cuales deben ser las pautas a seguir para que el cambio que se desea, sea efectivo y se convierta en ese efecto multiplicador deseado, de enseñar a enseñar una nueva pedagogía corporal, basada en el ser humano con sus anhelos, sus deseos, sus ilusiones y sus proyectos.

⁶³ Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.

⁶⁴ Hernández Álvarez, J. L. (2004). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.

De las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión con profesorado experto universitario en las materias de enseñanza deportiva, hemos planteado las siguientes categorías para este campo:

CAMPO 5	HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LAS CONDUCTAS MOTRICES CENTRADA EN EDUCAR EN VALORES Y ACTITUDES INDIVIDUALES Y SOCIALES		CÓDIGO
CATEGORÍAS	5.1.- El profesorado en el nuevo paradigma	5.1.1.- información de calidad y personalizada	IFC
		5.1.2.- Creador de expectativas	CEX
		5.1.3.- La afectividad como modo de operar	AFE
		5.1.4.- Profesional apasionado	PRA
		5.1.5.- Profesional exigente	PEX
		5.1.6.- Retroalimentador del sistema	RTA
	5.2.- El alumnado en el nuevo paradigma	5.2.1.- Concienciado	CON
		5.2.2.- Motivado	MOT
		5.2.3.- Crítico	CRI

5.1.- EL PROFESORADO EN EL NUEVO PARADIGMA (PNP)

Los paradigmas funcionan hasta que el desarrollo de una nueva teoría pueda confirmarse o ser aceptada por la comunidad científica entrando en abierta confrontación con aquella, en cuyo caso la sustituye, pudiendo sin embargo complementarse con el viejo paradigma, lo que conduce a la modificación o mejora de aquél (Kuhn, 1986)⁶⁵. En el caso de la Educación Física, se entiende por paradigma al conjunto de teorías y conceptos en los que se fundamenta su intervención educativa. Conviene tener en cuenta que los peculiares rasgos que para educar posee la Educación Física, (Lagardera, 2001)⁶⁶, y que convierten a su potencial educativo en un auténtico tesoro, un magnífico capital social que puede ayudar de manera eficaz y ostensible a tejer esa urdimbre que requiere toda comunidad humana para seguir civilizándose y progresar en la calidad de vida de

⁶⁵ Kuhn, T.S. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: FCE.

⁶⁶ Lagardera, F. (2001). Por una educación física integral para el siglo XXI: *Revista Tándem*, Barcelona, nº 1, 2001.

sus miembros, dado que tiene el poder de concretizar, o mejor, de hacer real de modo práctico el modelo de persona que la cultura dominante proponga como óptimo, pero para lograrlo es necesario cambiar el paradigma actualmente vigente, aquél que le hace prestar atención al movimiento, a las formas y manifestaciones, y no al ser que actúa y decide, a la persona, la sustancia del proceso educativo. Esta propuesta es ponderada desde el Grupo de Discusión.

En cambio, si existe una propuesta relativamente reciente sobre la pedagogía de las conductas motrices de De la Vega y este tipo de autores, que creo que son interesantes, porque la cuestión no es que aparezcan los valores, sino que no desaparezcan, es decir la conducta en global, hay un valor igual que hay una conducta motriz.

Profesor 2 JoA (185-190) PNP

En definitiva, hablamos de fomentar, por un lado, el desarrollo de habilidades y capacidades que les permitan construir un conocimiento útil y lo más significativo posible. Es decir, personas que sepan qué decir o hacer respecto a su área de conocimiento y cómo decirlo o hacerlo en cada situación concreta. Por otro lado, promover la formación de auténticos ciudadanos que hagan buen uso de su profesión. En palabras de Bolívar Botía (1995)⁶⁷: “Una educación que pretenda contribuir a una visión del hombre capaz de dar sentido a su acción en el mundo”. En síntesis, queremos profesionales expertos que apliquen sus conocimientos y diseñen y pongan en marcha alternativas laborales pero desde un punto de vista ético.

5.1.1.- información de calidad y personalizada (INC)

Una auténtica educación en la Universidad, debe colaborar en la construcción de la personalidad del sujeto que aprende de forma integral, no podemos limitar la persona a su dimensión exclusivamente racional, sino que debemos atender al mundo afectivo, de los sentimientos y por tanto de las actitudes, comportamientos y valores que los guían.

Sobre todo el que tomemos nosotros consciencia y seamos coherentes con los objetivos que planteamos y con la información que damos acorde con esos objetivos. O sea, que si realmente les planteamos que queremos incidir en un aspecto, que la información que les demos a ellos sea directamente sobre ese aspecto, y no que les introduzcamos al principio de la sesión que hoy vamos a trabajar sobre esto, esto y lo otro y luego cuando te corrija te diga otra cosa que estás haciendo mal que no tiene nada que ver eso.

Profesora 4 Pe (1255-1262) INC

⁶⁷ Bolívar Botía, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.

Creo que hace falta esa afectividad, que sientan nuestros alumnos que les dedicas diez segundos, pero lo estás escuchando sólo a el, y estás dedicado al problema que te está transmitiendo. En ese momento te lo has ganado, para siempre, porque sabe que estás con él. Pero yo creo que ese tipo de cosas tenemos que hacerlas todos, en el colegio, en la enseñanza secundaria y en la enseñanza universitaria.

Profesor 6 Di (1325-1332) INC

5.1.2.- Creador de expectativas (CEX)

El Efecto Pigmalión se refiere al proceso por el cual las creencias y expectativas de una persona afectan de tal manera a su conducta que ésta provoca en los demás una respuesta que confirma esas expectativas. Rosenthal, (1968)⁶⁸ investigador de la Universidad de Harvard, fue el primero en dar a conocer el sorprendente *Efecto Pigmalión*, que revela el enorme impacto ejercido por los conceptos y las expectativas que tenemos los docentes sobre la capacidad y el desempeño de nuestros alumnos. Es decir, si un profesor o profesora espera buenos resultados de sus alumnos y alumnas, el rendimiento se aproxima mucho a su capacidad intelectual, pero si lo que espera son malos resultados, el rendimiento de su alumnado se corresponde poco con la capacidad intelectual que poseen.

Hay profesores y profesoras que inician sus experiencias de aprendizaje pensando de manera más positiva, aceptando que si bien es cierto que los alumnos llegan con limitaciones, las pueden superar con el esfuerzo y el ahínco necesarios para salir adelante, que con el esfuerzo de todos el alumnado puede lograr destacados resultados en sus procesos formativos; el problema es que cada vez somos menos los que pensamos así.

Yo trabajo muchísimo lo de la expectativa. Ma también, lo hemos trabajado en muchas ocasiones, lo aprendimos hace tiempo, pensamos que era algo anecdótico, que lo decían y tal y lo probamos, si tu desde el primer día les planteas lo que tu esperas de ellos, y si ellos observan que tú eres consecuente con ese planteamiento, no solamente como dice JoA muy bien, lo aceptan, sino que entienden que ellos no han cubierto tus expectativas,... ... lo de Pigmalión. Cuando nos lo contaron a nosotros hace mucho tiempo, pues era verdad, lo de la expectativa hacia el profesor o hacia los padres, algo habéis dicho antes ahí que no quiero que pase de lado, lo has dicho tú Jo sobre el tema de la maduración.

Profesor 8 Ju (930-945) EXP

Debemos mostrarles nuestras expectativas, que pretendemos de ellos. Hasta que no exista cierto calor, cierto cariño y seamos receptivos a ellos, y a sus preocupaciones y a sus intereses y estemos ahí... yo creo que mientras no seamos conscientes de eso y no lo pongamos en práctica podremos influir poco.

Profesor 3 Is (1313-1317) EXP

⁶⁸ Rosenthal, R. (1968). *Pygmalion in the class-room*. New York: Hold. Rinehart and Winston.

5.1.3.- La afectividad como modo de operar (AFE)

Los programas pedagógicos de educación afectiva incluyen destrezas como identificar y designar sentimientos, expresarlos, evaluar su intensidad, manejarlos, postergar la gratificación, dominar impulsos, reducir el estrés, etc. Por su parte, la pedagogía afectiva acoge la certera diferenciación de Howard Gardner, explicada en su obra revolucionaria, de 1983, *Estructuras de la mente* (donde, entre otras, destierra definitivamente la falsa hegemonía de la inteligencia verbal-académica, el C.I.) entre aptitudes intrapersonales y aptitudes interpersonales, núcleo del currículo. Salvo que es preferible denominarlas *competencias afectivas* y añadirles el tercer componente de *competencias transpersonales*, vinculadas con el mundo y el conocimiento.

En su obra *Inteligencia Emocional*, Daniel Goleman (1995: 95)⁶⁹ caracteriza la inteligencia interpersonal como “*la capacidad para comprender a los demás: qué los motiva, cómo operan, cómo trabajan cooperativamente con ellos... ...La inteligencia intrapersonal [...] es una capacidad correlativa, vuelta hacia el interior. Es la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y ser capaz de usar ese modelo para operar eficazmente en la vida*”, Esa capacidad de ponerse en el lugar de los demás, esa capacidad de comprender a nuestro interlocutor, se muestra como una capacidad indispensable para ser un buen docente dentro del modelo de la *Pedagogía de las Conductas Motrices*.

...sería la empatía, que a mi me parece el otro gran valor que deberíamos ser capaces de transmitir, el ser capaz de meterme en la cabeza de otra persona porque de ahí va a ser como yo comprenda a los demás, y me van derivar los demás

Profesor 7 Jo (567-570) AFE

...yo reconozco que soy bastante cascarrabias, y este año dije voy a intentar ser más tolerante con los alumnos, no voy a estar a la que salta, y casualmente estoy intentando llevarlo a cabo en todas mis clases, y este año sin embargo, ya no sólo con las evaluaciones, que son bastantes buenas, sino que están bastante motivados hacia la asignatura, y son asignaturas que son duras, que no es el aprendizaje del desarrollo motor y cosas así, sino es la actitud de la clase, de agradable, en las exposiciones, esa tolerancia mía se esta reflejando también hacia mí.

Profesor 1 Ma (835-845) AFE

⁶⁹ Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Bogotá: José Vergara.

Esta *Pedagogía Afectiva* se orienta hacia el reconocimiento de los seres humanos con sus emociones y sentimientos, quienes construyen el conocimiento utilizando las relaciones de poder horizontal; educando por la vida y para la vida con el fin de transformar realidades adversas que le permitan disfrutar de una convivencia armónica, siempre vamos a responder mejor a lo positivo que a lo negativo.

...respondemos mucho mejor a estímulos positivos que a negativos, es una anécdota bastante bonita pero que creo que va por ahí. Si yo voy dándole a mis alumnos estímulos positivos, voy a recibir estímulos más positivos.

Profesor 7 Jo (925-929) AFE

Últimamente, Marina (2004:157)⁷⁰ ha puntualizado que esta pedagogía basada en lo emocional, hay que considerarla como: “...una dualidad paradójica que descubrimos en el análisis de la vida afectiva: la vida sentimental del hombre tiene dos centros de interés: el propio yo, al que irremediamente tiene que proteger, y los demás seres humanos, o al menos algunos de ellos, con los que está relacionado por sentimientos excéntricos, como son la compasión o el amor”. Así, es considerada en nuestro Grupo de Discusión.

Yo creo que un aspecto fundamental y básico es que exista interacción afectiva con el alumnado, porque en ese momento es cuando seremos realmente significativos para ellos, y lo que nosotros les mostramos o les decimos será relevante para ellos. Mientras que no exista esa implicación afectiva, lo que es cierto, tu Ju, tendrás mucha más significatividad o mucha más repercusión en mí que cualquiera del resto que todavía no los conozco, porque como existe ese lazo entre tu y yo, esa sintonía, esa empatía, tendrá mucha más repercusión.

Profesor 3 Is (1300-1307) AFE

5.1.4.- Profesional apasionado (PRA)

Las competencias y conocimientos demandados en la actualidad para enseñar a enseñar no son sencillos, se modifican con rapidez y muchas veces no fueron enseñados a los mismos docentes en su formación inicial. Adicionalmente se requiere que ellos aporten al desarrollo integral del alumnado en dimensiones, como la convivencia o la afectividad. Convertirse en un “*buen docente*” no es, entonces, tarea fácil, especialmente en los centros de formación superior.

...creo que está todo relacionado, en relación a los hábitos y el profesional, porque no se con que finalidad se utiliza ese termino profesional, pero yo creo que ser profesional tiene que ser, se le tiene que notar pasión, ser evidente esa pasión porque creo que el alumno cuando perciba eso se va a enganchar y además yo creo que el alumno tiene que notar que el profesor está implicado al 100% en que él aprenda, o en que él sea mejor en lo que sea.

Profesor 3 Is (1010-1014) PRA

⁷⁰ Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Madrid: Ariel.

Coincidimos con la opinión de Christopher Day (2006)⁷¹ al considerar que *“un aprendizaje y una enseñanza eficaz sólo es posible si se basan en el ejercicio de la pasión del profesorado en el aula. Así, la enseñanza apasionada tiene una función emancipadora que consiste en influir en la capacidad de los alumnos ayudándoles a elevar su mirada más allá de lo inmediato y a aprender más sobre sí mismos”*.

5.1.5.- Profesional exigente (PEX)

La docencia de calidad es altamente exigente, difícil, compleja y retadora y demanda, obviamente, una preparación rigurosa de sus protagonistas. La formación y profesionalización de la función docente es la respuesta pertinente a dicha exigencia de calidad y excelencia. Esta formación marca la diferencia entre un profesional y un *“amateur”* de la Educación Superior. Ser profesional de la docencia supone poseer un conjunto de competencias que hacen eficiente su profesión.

Y ya dicho eso, ese profesor está transmitiendo valores en sus clases, y además yo estoy convencidísimo que el clima de clase que se crea cuando un profesor es responsable, es trabajador y está transmitiendo valores, es un clima mucho mejor que cuando no se ve ese tipo de profesor... ... a un alumno que estaba recién terminado pues le pregunte que como se daban estas asignaturas, y me dijo pues esta asignatura me la dio tal y uf que es que no hacíamos nada, esa asignatura no me ha gustado nada. Y había otras asignaturas que habían sido muy exigentes según ellos, te hablo de alumnos de 5º recién terminados de la facultad, y telas valoraban bien porque el alumno valora bien el clima que se crea, la situación cuando hay un nivel de exigencia además cuando el profesor le ha ayudado ha estado allí cuando le ha hecho falta.

Profesor 5 JoMa (985-998) PEX

Consecuentemente, los programas de formación tienen que ofrecer al profesorado la oportunidad de adquirir, asimilar y aplicar esos saberes que le preparan para un ejercicio profesional más eficiente y satisfactorio. Y en este sentido, las acciones formativas deben estar organizadas en un Plan de Formación integrado e institucionalmente reconocido cuya finalidad sea facilitar al profesor la adaptación a los cambios en concepciones y prácticas que estamos viviendo y prepararle para la innovación y desarrollo profesional continuado. Esta exigencia consigo mismo y también con las aportaciones del alumnado, son valoradas positivamente siempre y cuando sea el profesorado quien manifieste su compromiso con la docencia.

⁷¹ Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Nancea.

...los alumnos valoraban de manera más positiva a lo mejor aquellos profesores que eran exigentes, incluso valoran más que a aquellos que daban más libertad, era más permisibles no. Al hablar del tema de la exigencia y tal, recuerdo un aspecto que a mi me parece interesante, como una síntesis de trabajos realizados en el contexto de la enseñanza de la EF como en el entrenamiento deportivo en el ámbito escolar, hay una serie de características, que como resultado de los estudios, que los alumnos recuerdan más de sus profesores o de sus entrenadores, he intentado recordar cual eran, no los voy a decir en el mismo orden o textual, pero si en esencia, que es el tema de que sean formal, organizado, planificado, exigente, trabajador, motivado, que no repita sistemáticamente y sobretodo que conozca a sus alumnos, y que trate a sus alumnos como personas individuales, y realmente adapte su enseñanza o la forma de tratarlos, las expectativas que genere sobre ellos, las exigencias que plantee, a la realidad de ellos mismos. Lo que sí es que este último aspecto respecto al entrenador, de no sentirse un número sino que la enseñanza fuese más personalizada.

Profesora 4 Pe (963-975) PEX

5.1.6.- Retroalimentador el sistema (RTA)

El concepto de retroalimentación o Feedback en educación, se refiere a aquel flujo circular de información que vuelve a introducirse al sistema para informarle acerca de los efectos de sus acciones anteriores con el objetivo de que pueda controlar y corregir sus acciones futuras, y lograr el objetivo establecido.

La retroalimentación puede ser positiva o negativa. En el caso de la retroalimentación negativa, aquella parte de la salida de un sistema que vuelve a introducirse en el sistema como información de dicha salida, se utiliza para corregir y disminuir la desviación de la salida con respecto a una norma establecida.

Yo creo que el feedback y las correcciones que se den son elemento fundamental para fomentar el aprendizaje, sea de conceptos, procedimientos o actitudes, me parece importantísimo.

Profesora 4 Pe (1250-1253) RTA

A mi me parece que con la información que nosotros les damos durante la sesión, con el feedback que les damos, que si podemos utilizarlas mucho también como educación en valores y como un desarrollo también en cuanto a aspectos actitudinales, porque en esa información que les estamos dando estamos concediendo realmente importancia a unos aspectos o a otros y se lo estamos transmitiendo a ellos, por situaciones que se vayan dando durante la sesión, o sea, el que haya una situación de ayuda de un compañero a otro y tu les digas: oye, estupendo que le hayas corregido a tu compañero lo que está haciendo mal.

Profesora 4 Pe (1266-1275) RTA

El feedback afectivo es un proceso de dar información a una persona o grupo de tal manera que lo ayude a mejorar su conducta hacia el logro de sus objetivos. La afectividad, desde el punto de vista antropológico, es una zona intermedia de la estructura psíquica de la persona humana en la que se unen lo sensible y lo espiritual, zona en la que se constata que el hombre es unidad de lo biológico y lo espiritual, lo pasional y lo cognitivo (Tomás y Garrido, 2004)⁷². Por esto, educar la afectividad implica abarcar todas las dimensiones. Educar la afectividad es reafirmar o rechazar las respuestas afectivas que surgen espontáneamente e integrarlas en el hondón de la intimidad de la persona. *“La vida afectiva es el conjunto de estados y tendencias que el individuo vive de forma propia e inmediata (subjetividad), que influyen en toda su personalidad y conducta (trascendencia), especialmente en su expresión (comunicatividad), y que por lo general se distribuyen en términos duales, como placer-dolor, alegría-tristeza, agradable-desagradable, atracción-repulsión, etc. (polaridad). (Vallejo Rubiola, 1999: 222)”*⁷³.

El feedback positivo, tanto como el negativo, es necesario para el individuo para mantener un enfoque equilibrado de su comportamiento. Él o ella necesitan saber no sólo lo que está haciendo en forma inefectiva, sino también lo que está haciendo en forma efectiva, con el objeto de corregir una forma de comportamiento, para continuar con la otra.

Antes que el feedback efectivo pueda tener lugar, las barreras entre el emisor y el receptor deben ser destruidas y establecerse una relación de confianza y sinceridad. La relación debe caracterizarse por la preocupación y el deseo de dar ayuda y no por la competencia, destructividad y manipulación. Así, un feedback prescriptivo, en el que se le aporten soluciones a los problemas planteados, concurrente en el momento en el que se produce la conducta y sobre todo afectivo, se muestra como el más idóneo a emplear en la formación de formadores.

Yo, de las cosas que tengo claras sobre el tema del feedback, es que tendría que tener tres características. Tendría que ser prescriptivo, afectivo y concurrente... .. La concurrente es importante a la hora de reelaborar, que el individuo tenga conciencia de por qué y de para qué.

Profesor 8 Ju (1275-1280) RTA

...en cuanto al tema del feedback, para la clase para transmitir valores. Y antes decías, yo voy a parar a este alumno porque ha hecho esto, pues sí, hay que pararlo y decirle mira, esto no está bien. Hay que plantearse hacer las cosas mucho más tranquilos, y escucharles. Hoy he recogido trabajos de alumnos, y te paras con ellos, el feedback continuo es muy, muy importante.

Profesor 5 JoMa (1370-1376) RTA

⁷² Tomás y Garrido, M. C. (2004). Mundo sentimental y cine. En: *Actas del V Congreso Internacional de Filosofía de la Educación "Educación y Sentimientos"*. Madrid: Dykinson.

⁷³ Vallejo Rubiola, J. (1999). *Introducción a la psicopatología y a la psiquiatría*. Barcelona: Masson.

5.2.- EL ALUMNADO EN EL NUEVO PARADIGMA (ANP)

5.2.1.- Concienciado (CON)

El Espacio Europeo de Educación Superior es el mayor reto colectivo con el que se enfrenta la Universidad en Europa a lo largo de su historia. De aquí al año 2010, 1.000 universidades de 40 países europeos dispondrán de un sistema común de titulaciones y créditos. Estamos ante un nuevo escenario, que terminará provocando muchos cambios en la Universidad, que precisa un nuevo modelo de docente más comprometido, más apasionado con su labor docente e investigadora, pero también se necesitará un alumnado motivado, un alumnado concienciado de que su labor es importante, que su implicación en el proceso es decisiva y no puede quedar en función de gustos.

...el hecho de que no sean responsables, de que no cooperen no se impliquen, no ayuden a los compañeros, suele ir unido, entonces dentro de ese % recogemos distintos aspectos, y hasta ahora no hemos tenido ningún problema.

Profesora 4 Pe (243-247) CON

Ese margen quizá no tan objetivo pero que tenga unos criterios para poder justificarlo, muchas veces lo que pasa ahí es que muchas veces los alumnos más implicados son los que poseen más valores de ese tipo. Aquellos alumnos más concienciados y que realmente les gusta lo que hacen, son sin duda los que nos hacen sentirnos bien como docentes.

Profesora 4 Pe (237-240) CON

Una Universidad nueva para una sociedad también nueva. Que exige, por ende, un nuevo modelo de profesor. Frente a una Universidad transmisora y elitista, una Universidad que no sólo investigue, sino que también eduque en la vida y para la vida, que enseñe lo académico y lo vital. Menos jerárquica e individualista, más dialógica y comunitaria, menos economicista, más crítica y transformadora, más solidaria y social. Que investigue la realidad y se comprometa con ella a la luz de los derechos humanos. Que ponga investigación y docencia al servicio de la sociedad. Que contribuya a la construcción del conocimiento desde la atalaya de la solidaridad, desde la responsabilidad, que tenga claro el efecto multiplicador del docente sobre su acción en otras personas en formación.

Pues exactamente igual, una persona que trabaje una pizca y siempre hablo del efecto multiplicado y la responsabilidad que tiene, tú eres una persona que tienes 50 alumnos a tu cargo, con que cales en 20, esos 20 alumnos van a tener a otros 20, y es un círculo bastante amplio, es una responsabilidad enorme, y yo creo que para que eso se produzca, esos valores puedan estar creo que hay que hacerlo desde la libertad de ellos.

Profesor 7 Jo (471-476) CON

5.2.2.- Motivado (MOT)

La motivación abarca muchos aspectos, por eso la infinidad de significados; pero en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje hace referencia, fundamentalmente, a aquellas fuerzas, determinantes o factores que incitan al alumnado a escuchar las explicaciones del/la profesor/a, tener interés en preguntar y aclarar las dudas que se le presenten en el proceso, participar de forma activa en la dinámica de la clase, realizar las actividades propuestas, estudiar con las técnicas adecuadas, investigar, experimentar, y aprender por descubrimiento, así como de manera constructiva y significativa. En definitiva, presentar una conducta motivada para aprender, acorde con sus capacidades, inquietudes, limitaciones y posibilidades, pues cada alumno y alumna tiene unas características individuales. Una responsabilidad docente importante del profesorado sería incentivar al alumnado en su aprendizaje.

...yo creo que en muchas ocasiones en los primeros cursos están un poco desubicados, parece que están estudiando nuestra titulación o tal por su vivencia, por su formación personal, más que verlo como futuros educadores, enseñantes, entonces yo creo que ahí sí que deberíamos plantear un cambio de chip en ellos, porque a parte de transmitir los propios valores sean luego capaces de transmitirlos que se puedan plantear que dificultades van a tener luego y como se pueden solventar.

Profesora 4 Pe (820-831) MOT

Dichas fuerzas pueden manifestarse bien interna o externamente. En el primer caso se le denominan intrínsecas y responden a las necesidades del alumno y alumna para su supervivencia, con el fin de cubrir sus necesidades básicas (confianza, afecto, cariño, cuidado, seguridad, identidad, autoestima y autonomía, entre otras). En el segundo caso se le conocen con el nombre de extrínsecas, las cuales atañen a las estrategias utilizadas por el profesorado para el crecimiento, desarrollo y maduración de su alumnado, cuyo culmen y máxima motivación es la formación de su personalidad y su autorrealización como alumno y alumna. Dichas metas están implícitas y reflejadas en los objetivos, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), metodología y actividades propuestas.

Los objetivos que planteemos deben estar claros y las motivaciones deberían ser intrínsecas. Lo que yo necesito en la vida es un objetivo, si no estoy perdido, y me lo estoy poniendo yo mismo. Yo he pasado por situaciones de competición en las que a mi me angustiaba, y el fallar... Pero depende mucho del docente y de la educación que tú tengas, de la base filosófica que tú tengas. Y entonces yo he pasado de ahí a divertirme y yo voy y mi objetivo es divertirme. Entonces el error viene de la base, es que nos han vendido que la vida es competición, y yo creo que la vida no es competición.

Profesor 7 Jo (1450-1462) MOT

Yo creo que la diferencia esta en que se les planteen actividades a los alumnos que ellos para subir nota o tener más nota, yo lo separaría en todo caso de lo que es transmitirle valores, formar en valores, se puede meter dentro de un ámbito en lo que seria mas predisposición, motivación..

Profesor 3 Is (300-305) MOT

Según las teorías de aprendizaje, para que se alcance un proceso satisfactorio e integral, es de vital importancia tanto la motivación interna, innata o biológica del alumnado, como la externa, social o aprendida, debido a que ambas se complementan y resultan relevantes en la obtención de resultados educativos óptimos. Este último tipo de motivación, en la mayoría de los casos, nuestros alumnos y alumnas la suelen interiorizar y exteriorizar mediante la observación directa y constante e imitación de modelos de referencia, siendo los más influyentes los que se encuentran más cercanos sobre ellos. En el caso del ámbito escolar, los modelos de imitación son los diferentes sectores de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias, representantes legales, y personal de administración y servicios) y fuera del entorno escolar las relaciones interpersonales con su grupo de iguales y las características socio-culturales-familiares del contexto en que se encuentra inmerso nuestro alumnado.

Los citados patrones de referencia han de ser los más integrales y positivos para nuestros escolares, con el objetivo de que su influencia sea lo más favorable posible.

5.2.3.- Crítico (CRI)

El valor de la crítica constructiva se fundamenta en el propósito de lograr un cambio favorable que beneficie a todas y cada una de las personas involucradas en circunstancias o ambientes determinados, con actitud de respeto y sentido de colaboración. De forma natural el alumnado busca comunicar sus pensamientos e influir en los demás con su opinión para lograr cambios, sin embargo, corremos el riesgo de sujetarnos únicamente a nuestro particular punto de vista e intereses, sin atender a las necesidades o propósitos que tienen los demás.

A través de la crítica constructiva se desarrollan otros valores: lealtad, honestidad, sencillez, respeto, amistad... Con esta referencia sería absurdo cerrar nuestro entendimiento y pasar por alto la importancia de vivir este valor, pues nadie puede jactarse de tener un buen juicio crítico, si no ha logrado establecer un equilibrio entre la manera como acepta las críticas y la forma e intención con que las expresa.

El alumnado debe ser crítico aunque respetuoso. Debe ser inconformista y solicitar a su profesorado implicación, pero al mismo tiempo el propio alumnado debe implicarse y tratar de entregar lo mejor de cada uno a favor de colectivo, que en definitiva redundará en su propio beneficio.

Profesor 8 Ju (1465-1471) CRI

Ser crítico debe significar también ser reflexivo y ser constructivo, criticar por criticar no tiene sentido, es necesario aportar soluciones y buscar vías de diálogo y de mejora de todas las conductas tanto docentes como de propio alumnado.

Profesor 7 Jo (1472-1475) CRI

Cada vez que un alumno o alumna universitaria desea expresar su opinión o inconformidad con rectitud de intención, tiene que aclarar que es “*una crítica constructiva*”, para evitar malos entendidos y lograr una mejor disposición de su interlocutor. A veces somos tan susceptibles, que sin la aclaración pertinente nos sentimos agredidos. Seguramente con un alumnado maduro y reflexivo, encontraríamos en cada crítica (positiva o negativa) una oportunidad para cambiar y mejorar nuestra forma de vida. En realidad, a pesar de las críticas más acres deberíamos tener la serenidad, paciencia y madurez para obtener lo mejor de ella, aún si hiere nuestro amor propio.

CAPÍTULO VII

A photograph of three people standing in a gymnasium. On the left, a woman in a purple top and white pants. In the center, a woman in a red top and black pants. On the right, a man in a white shirt and red pants. They appear to be in conversation. The background shows wooden gym equipment and a blue floor with red and yellow lines.

EVIDENCIAS CUALITATIVAS 2: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENTREVISTAS PERSONALES AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

SUMARIO DEL CAPÍTULO VII

EVIDENCIAS CUALITATIVAS 2: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENTREVISTAS PERSONALES AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: TRATAMIENTO DEL NÚCLEO DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES EN LA ESO

1.1.- TIEMPO DEDICADO AL NÚCLEO DE CONTENIDOS (TIE)

1.2.- TIPOLOGÍA DE LOS CONTENIDOS (TCO)

1.2.1.- Deportes colectivos (TDC)

1.2.2.- Deportes individuales (TDI)

1.2.3.- Deportes de adversario (TDA)

1.2.4.- Deportes no habituales (TDN)

1.2.5.- Juegos (JUE)

1.2.5.1.- Cooperativos (JCO)

1.2.5.2.- Alternativos (JAL)

1.2.5.3.- Tradicionales (JTR)

1.3.- MODELOS ORGANIZATIVOS DEL NÚCLEO DE CONTENIDO (ORG)

1.3.1.- Unidades didácticas (OUD)

1.3.2.- Temporalización diversificada (OTD)

1.4.- APLICACIÓN METODOLÓGICA (AME)

1.4.1.- El deporte como contenido específico (DCO)

1.4.2.- El deporte como procedimiento metodológico (DPR)

1.5.- PREFERENCIAS DEL PROFESORADO (PPR)

1.6.- PREFERENCIAS DEL ALUMNADO (PAL)

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS QUE TRANSMITEN LOS JUEGOS Y DEPORTES

2.1.- LOS JUEGOS Y DEPORTES COMO MEDIO DE TRANSMITIR VALORES (JDV)

- 2.1.1.- Son un recurso ideal (MID)
- 2.1.2.- La influencia del entorno sociocultural (IES)

2.2.- TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS JUEGOS Y DEPORTES (TAV)

- 2.2.1.- Valores Individuales (Utilitario-funcionales) (VIN)
- 2.2.2.- Valores Sociales (Morales) (VSO)

2.3.- HÁBITOS QUE SE TRATAN DE TRANSMITIR A TRAVÉS DEL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES (HDE)

- 2.3.1.- Relación Actividad Física - Salud (HSA)
- 2.3.2.- Prevención / Higiene (HHI)
- 2.3.3.- Hábito de Práctica en el Tiempo Libre (HPR)

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES

3.1.- TRATAMIENTO DE LA EDUCACIÓN DEPORTIVA EN LOS ELEMENTOS CURRICULARES (TEC)

- 3.3.1.- Los Objetivos (TOB)
- 3.1.2.- Los Contenidos (TCO)
 - 3.1.2.1.- Conceptuales (TCC)
 - 3.1.2.2.- Procedimentales (TCP)
 - 3.1.2.3.- Actitudinales (TCA)
- 3.1.3.- Metodología (TME)
- 3.1.4.- Evaluación (TEV)

3.2.- TRATAMIENTO DIDÁCTICO (TDI)

- 3.2.1.- La Información Inicial (TIF)
- 3.2.2.- Retroalimentación (TRE)

3.2.2.1.- Frecuencia (TRF)

3.2.2.2.- Tipología (TRT)

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: EL CLIMA DE CLASE. EL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO

4.1.- EL CLIMA DE LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA (CCL)

4.1.1.- Relaciones profesorado-alumnado (CPA)

4.1.2.- Relaciones entre el alumnado (CAA)

4.1.3.- Un significado positivo de disciplina (CDI)

4.1.4.- Asunción de responsabilidades por parte del alumnado (CRE)

4.1.5.- Respeto a las reglas del grupo (CRN)

4.1.6.- Mejorar en autonomía (CMA)

4.2.- LA MOTIVACIÓN COMO EJE FUNDAMENTAL DE LAS ACCIONES PEDAGÓGICAS PARA EDUCAR EN VALORES (MAL)

4.2.1.- Motivación hacia la asignatura (MEF)

4.2.2.- Motivación hacia la práctica de los deportes colectivos (MDC)

4.2.3.- La competición como elemento motivador (MCO)

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES (FPR)

5.1.- FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES (FIP)

5.2.- LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES (FPP)

5.2.1.- Actividades verticales (FPV)

5.2.2.- Actividades horizontales (FPH)

5.3.- COMPETENCIA PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES (CTV)

El número de disciplinas deportivas aumenta día a día, nos encontramos cotidianamente con nuevos deportes desarrollados por algún grupo social en alguna parte, difundido por los medios de comunicación como disciplina comercial o como curiosidad; la tarea del profesor de Educación Física y Deportiva sería la de poner en contacto a los alumnos con el campo de las prácticas deportivas, adquirir en definitiva una cultura deportiva.
JAIME PERCZYK, 2003

En el contexto de la formación integral, el deporte posee importantes elementos para la construcción de la personalidad profesional del estudiante. Al deporte se le asignan características benéficas: *“como moldeador de la personalidad, factor de socialización, valor educativo, moral y cultural, ha motivado a la sociedad a comprometerse en su amparo, asumiendo el deporte como un valor social”*. (Vázquez Henríquez, 1991: 32)¹.

Existe la convicción, dice, García Ferrando (1998: 96)² de que *“el deporte puede favorecer el aprendizaje de los papeles del individuo y de las reglas de la sociedad, reforzar la autoestima, el sentimiento de identidad y la solidaridad. Además, parece que los valores culturales, las actitudes y los comportamientos individuales y colectivos aprendidos en el marco de las actividades deportivas vuelven a encontrarse en otros campos de la vida”*.

Pretendemos con este informe de investigación dar a conocer la interpretación y percepción propia sobre las opiniones, creencias y reflexiones expresadas por el profesorado participante en las entrevistas personales, así como establecer la discusión con otras investigaciones o trabajos relevantes, que han tenido como objeto el juego y el deporte.

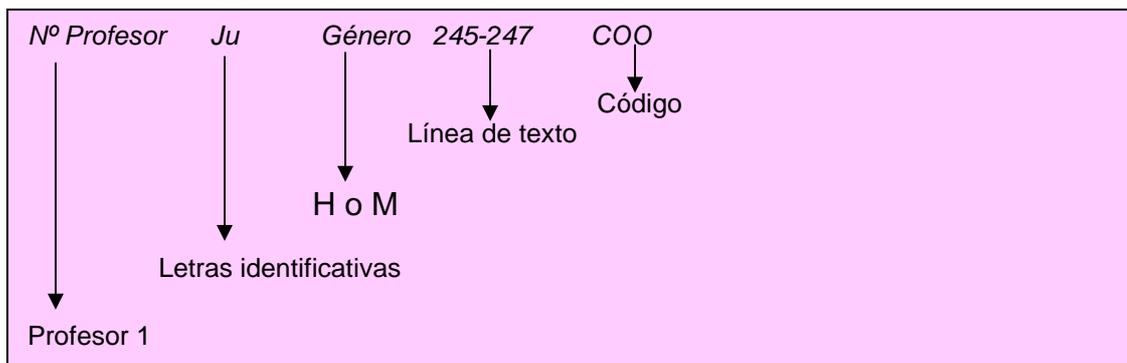
Para facilitar la lectura del informe, a lo largo del capítulo aparecerán párrafos escritos en cursiva y en letra menor (10p), estos datos corresponden a los textos analizados de manera manual y posteriormente procesados en el programa de análisis cualitativo *Aquad Five*. Al final aparecerá un código³ de referencia que indicará a quien corresponde la opinión, estos códigos se registrarán por los siguientes criterios:

¹ Vázquez Henríquez, A. (1991). *Deporte, política y comunicación*. México: Trillas.

² García Ferrando, M. (1998). *“Cultura deportiva y socialización”*, en *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza.

³ Las distintas consideraciones estarán avaladas por citas que muestran la realidad de los distintos protagonistas; irán acompañadas de un código de identificación del sujeto que la ha generado (Molina, 1993).

- Número asignado al Profesor/a
- Letras identificativas
- Género: Hombre (H) o Mujer (M)
- Números entre paréntesis que marcarán las líneas del texto de donde está recogida la cita originalmente.
- Siglas en mayúscula, señalan el código utilizado.



Cuadro I: Referencias textos

De forma explícita se presentan los códigos de las diferentes entrevistas y que aparecen reflejados en los distintos fragmentos de los discursos de los profesores y profesoras entrevistados

Entrevista	1	2	3	4	5	6
Edad	42	30	42	43	31	36
Identificación	Ra	Vi	Fl	JM	Ro	Jor
Género	Hombre	Mujer	Hombre	Hombre	Hombre	Hombre
Años de experiencia	16	3	14	13	6	9

Entrevista	7	8	9	10	11	12
Edad	30	44	30	43	32	35
Identificación	Ma	JB	Ig	Di	So	Ki
Género	Mujer	Hombre	Hombre	Hombre	Mujer	Hombre
Años de experiencia	4	19	5	17	7	12

Entrevista	13	14	15	16
Edad	31	46	55	27
Identificación	Jei	Car	MC	Ma
Género	Hombre	Mujer	Mujer	Mujer
Años de experiencia	6	14	30	3

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: TRATAMIENTO DEL NÚCLEO DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES EN LA ESO

En las últimas décadas se ha desarrollado un nuevo modelo didáctico que se está implantando en todos los ámbitos del aprendizaje: el enfoque comunicativo. La característica fundamental de esta nueva metodología es proporcionar al estudiante las herramientas fundamentales para desenvolverse en la sociedad, es decir, capacitar al alumnado para una comunicación real. Es en este caso donde tienen una importancia fundamental dos aspectos: la motivación y el juego.
JORGE MARTÍ y MARTA VALLS LAFUENTE, 2007

El profesorado comunica sus expectativas al alumnado de muchas maneras, principalmente por medio de conductas rutinarias de las cuales el profesorado generalmente no tiene consciencia y, por lo tanto, no puede controlar voluntariamente.

Frente a la creencia implícita de que no todos tienen los mismos valores asumidos, debemos anteponer el mensaje de que todo el mundo tiene cabida en la escuela y de que en ella hay oportunidades de desarrollo y formación para todos/as.

Los profesores y profesoras sabemos por nuestra experiencia que en el deporte integrado como práctica curricular, el alumnado de la ESO expone su cuerpo a condiciones físicas y emocionales que son generadoras de sensibilidad en su desempeño motriz, tales como el logro, el error, la presión y la toma de decisiones. Por ello, en este campo queremos resaltar las opiniones del profesorado acerca del tratamiento que a nivel general realiza del bloque de contenidos del núcleo de Juegos y Deportes, tratando de indagar acerca de la tipología de los contenidos deportivos que utilizan, así como los modelos de organización que ponen en práctica en sus clases. Por otro lado, también indagaremos acerca de las opiniones del profesorado sobre sus propias preferencias y las del alumnado en relación con los juegos y deportes que se practican en clase.

De las opiniones emitidas por el profesorado en las entrevistas individuales, a las siguientes preguntas...

- ❖ ¿Sueles dedicarle el mismo tiempo a trabajar los deportes que a otro tipo de contenidos, condición física, expresión corporal, etc. a lo largo de un curso?
- ❖ ¿Te sueles plantear trabajar diferentes deportes para cada curso de ESO, o bien los agrupas en 1^{er} y 2^o ciclo, o en bloques 1^o-3^o y 2^o-4^o...?
- ❖ ¿Cuántos deportes normalmente trabajas por curso?
- ❖ ¿Qué deportes prefieres enseñar? ¿Y cuáles piensas que prefieren tus alumnos/as?

...hemos seleccionado para su análisis y discusión las siguientes categorías:

CAMPO 1:	TRATAMIENTO DEL NÚCLEO DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES EN LA ESO	CÓDIGO		
CATEGORÍAS	1.1. TIEMPO DEDICADO AL NÚCLEO DE CONTENIDO	TIE		
	1.2. TIPOLOGÍA DE LOS CONTENIDOS (TIP)	1.2.1. Deportes Colectivos	TDC	
		1.2.2. Deportes Individuales	TDI	
		1.2.3. Deportes de Adversario	TDA	
		1.2.4. Deportes no Habituales	TDN	
		1.2.5. Juegos	Cooperativos	JCO
			Alternativos	JAL
	Predeportivos		JPR	
	1.3. MODELOS ORGANIZATIVOS DEL NÚCLEO DE CONTENIDO (ORG)	1.3.1. Unidades Didácticas	OUUD	
		1.3.2. Temporalización variable	OTV	
	1.4. APLICACIÓN METODOLÓGICA (AME)	1.4.1. El deporte como contenido	DCO	
		1.4.2. El deporte como procedimiento metodológico	DPR	
	1.5. PREFERENCIAS DEL PROFESORADO	PPR		
1.6. PREFERENCIAS DEL ALUMNADO	PAL			

1.1.- TIEMPO DEDICADO AL NÚCLEO DE CONTENIDOS (TIE)

Aproximándonos al campo pedagógico existen otras necesidades como el juego y el aprendizaje que son el motor de arranque que tenemos los docentes para conseguir los objetivos educativos que nos planteamos con nuestros alumnos. A pesar de estas motivaciones, suele ser un problema para muchos profesores hacer las clases atractivas.
FRANCISCO J. GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA, 1999

Las disciplinas deportivas van creciendo día a día y son aprendidas por el alumnado generalmente de manera experiencial, en el intercambio cotidiano con su medio ambiente, con sus grupos sociales o por su participación en el sistema educativo o en el deporte institucionalizado; y de este cruce de culturas, de su interpretación, de la confrontación entre distintas concepciones y comunidades, surgirá la idea de deporte con el que la Educación Física y Deportiva pondrá en contacto a los alumnos/as. Creemos que es necesario analizar las reflexiones del profesorado acerca del tiempo que a lo largo del cada curso otorgan al contenido Juegos y Deportes, así como conocer los diferentes procesos que llevan al deporte a ser enseñado en las clases regulares de Educación Física.

De manera mayoritaria, el profesorado entrevistado manifiesta que es el núcleo al que más tiempo dedican cada curso de la ESO. Las siguientes opiniones avalan esta percepción.

Generalmente es a los deportes a los que mas dedicación tienen dentro de nuestra programación, porque los deportes primero hay más motivación por parte del alumnado para trabajar los deportes, sobre todo los deportes colectivos.

Profesor 10 Di H 43 (1801-1804) TIE

Le dedico más tiempo que por ejemplo a la expresión corporal y actividades en el medio natural

Profesor 1 Ra H 42 (001-003) TIE

Algo más de tiempo que a otros contenidos.

Profesor 3 FI H 42 (401-402) TIE

Dedico más tiempo a trabajar deportes y sobre todo el bloque de contenidos de Juegos y Deportes porque a través del juego sobre todo este curso que estoy en primer ciclo de secundaria trabajo la mayoría del resto de contenidos.

Profesora 7 Ma M 30 (1201-1204) TIE

Sí, mi proporción es 3/7 Deportes, 2/7 CF, 1/7 Ex, 1/7 AMN

Profesor 9 Ig H 30 (1601-1602) TIE

Las razones por las que de forma mayoritaria el profesorado indica que dedica más tiempo al núcleo de Juegos y Deportes, es por la motivación intrínseca que generan su práctica. Algunas opiniones en este sentido.

En los deportes primero hay mas motivación por parte del alumnado para trabajar los deportes, sobretudo los deportes colectivos, hay contenidos como es el de expresión corporal que en secundaria a los niños les cuesta, sobretudo al principio, entonces es una lucha continua por trabajar un contenido que de partida no les interesa demasiado, aunque luego se implican al final.

Profesor 10 Di H 43 (1803-1806) TIE

Otros profesores/as manifiestan que dedican el mismo tiempo a trabajar los contenidos de Juegos y Deportes que a otros contenidos.

Suelo dedicarle el mismo tiempo que al resto de bloques de contenidos recogidos en la normativa e, incluso, más en algunas ocasiones.

Profesor 5 Ro H 31 (801-803) TIE

Coincidimos con la opinión de Perczyk (2003)⁴ en que “*hoy es tarea de la Educación Física y Deportiva, la enseñanza a nuestros alumnos de una cultura crítica deportiva, que le permita ser protagonista de los juegos deportivos, pero también un espectador crítico de los eventos deportivos*”. Un espectador que pueda comprender los sucesos de la cultura deportiva y tomar posición, por ejemplo de las situaciones de violencia en el deporte, de la calidad de los espectáculos deportivos o interesarse por los sucesos deportivos de la cultura social y no sólo de la cultura deportiva que la sociedad de consumo pone a disposición de algunos. También es importante enseñar a los alumnos/as “*de qué tratan*” las diferentes disciplinas deportivas. Poder observar y entender qué significa, cuál es su lógica, por qué carriles va ese evento deportivo.

⁴ Perczyk, J. (2003). El deporte ¿es un contenido a enseñar por la escuela? *Revista Digital Ef deportes* - Buenos Aires - Año 8 - N° 57 - Febrero de 2003. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/> . Consulta: 10 de marzo de 2009

1.2.- TIPOLOGÍA DE LOS CONTENIDOS (TCO)

Cuando pensamos la formación en términos de un proceso orientado al desarrollo de capacidades o competencias, los contenidos se convierten básicamente en herramientas o instrumentos para ese fin.
M^a DEL MAR ORTIZ CAMACHO, 2008

Para nosotros, está claro que la Educación Física y Deportiva en la Educación Obligatoria, tiene como propósito la enseñanza de herramientas que permitan a los ciudadanos poder tener una vida deportiva autónoma, por fuera del sistema educativo que le permita mantener y mejorar su salud y construir una mejor calidad de vida.

Es importante la participación de los alumnos/as en el mantenimiento del juego y del deporte: elección y organización de los equipos, la organización y el desarrollo de la competición si se realiza, la selección y el mantenimiento del material, del espacio. Los alumnos/as deben ir construyendo paulatinamente mayores niveles de autonomía y la posibilidad de poner en práctica la administración de su propia vida físico-deportiva. Y los profesores/as hemos de trabajar en función de ello.

Comprobamos como la tipología de los contenidos a enseñar es muy variada, pasando por deportes convencionales colectivos, individuales y de adversario, así como en el campo de los juegos en los que se enseñan juegos cooperativos, alternativos, tradicionales y de clara aplicación predeportiva.

1.2.1.- Deportes colectivos (TDC)

Tradicionalmente se han trabajado los deportes en las clases de Educación Física, pero en general han sido un número muy reducidos de ellos, principalmente deportes colectivos denominados convencionales: fútbol, baloncesto, balonmano y voleibol.

Otra cuestión de índole general que debemos plantearnos al utilizar el deporte como un contenido específico en el área de Educación Física es, adaptarnos a las peculiaridades del entorno físico y social dónde se desarrollan. Ir a veces en contra de los intereses del entorno social, puede producir desajustes en la motivación de nuestro alumnado. En esta línea, se expresa el profesorado entrevistado significando los deportes colectivos más próximos a su propio entorno social o de clara influencia mediática.

En cada ciclo de la ESO suelo trabajar los deportes colectivos más usuales (baloncesto, balonmano, fútbol, etc.,...)

Profesor 1 Ra H 42 (004-006) TDC

Deportes colectivos: balonmano, baloncesto, voleibol, orientación.

Profesora 2 Vi M 30 (206-208) DCO

Dentro de los deportes colectivos, enseñó uno de forma extensa (baloncesto en 1º y 3º y voleibol en 2º y 4º) y otro de forma rápida (balonmano y fútbol) a lo largo del curso.

Profesor 4 JM H 43 (605-607) TDC

Generalmente en cada uno de los cursos trabajamos dos deportes colectivos diferentes, uno es un deporte colectivo de masas (voleibol, balonmano y fútbol), y los otros son deportes colectivos que no son de masas en Europa o en España.

Profesor 10 Di H 43 (1811-1814) TDC

Los deportes colectivos que enseñó son fútbol, baloncesto, balonmano, voleibol.

Profesora 14 Car M 46 (2603-2604) TDC

El profesorado se decanta por enseñar deportes colectivos convencionales y que son habituales en nuestro entorno social, así de manera mayoritaria y por este orden, se enseña fútbol, baloncesto, voleibol y balonmano.

1.2.2.- Deportes individuales (TDI)

Las dificultades que fuera de los contextos escolares (personas insertadas en el mundo laboral) tienen para la práctica asidua de deportes colectivos, en los que es necesario movilizar un número importante de personas, hace crecer la necesidad de que el alumnado tuviese la oportunidad de conocer y practicar otros deportes de adversario e individuales, que quizá tuviesen mayor funcionalidad futura para ellos.

De los deportes individuales enseñó atletismo y senderismo y los mezclo con condición física, y natación.

Profesora 2 Vi M 30 (209-211) TDI

Enseñó gimnasia artística en todos los cursos.

Profesor 4 JM H 43 (608-609) TDI

En cuanto a los deportes individuales enseñó en clase atletismo, gimnasia

Profesor 13 Jei H 31 (2417-2418) TDI

Deportes individuales: gimnasia artística, atletismo.

Profesora 14 Car M 46 (2605-2606) TDI

Casi todos los años enseñó atletismo básico, sobre todo carreras y saltos, ya que los lanzamientos tenemos dificultades por el espacio. También realizamos una unidad de gimnasia artística pero de contenidos muy limitados hacia volteos sencillos y siempre con ayudas y con mucha prevención.

Profesora 15 MC M 55 (2911-2916) TDI

La mayoría del profesorado manifiesta enseñar atletismo, aunque limitándose de manera mayoritaria carreras y saltos, seguido de la gimnasia artística. También hay que destacar la aportación de una profesora que por el entorno en que trabaja, plantea contenidos de natación en el tercer trimestre.

1.2.3.- Deportes de adversario (TDA)

El profesorado enseña deportes de pala y raqueta en el apartado que hemos considerado en nuestro marco conceptual como deportes de adversario. Es el bádminton el deporte de raqueta mayoritariamente enseñado en las clases de Educación Física.

*Deportes de raqueta: bádminton, palas y tenis de mesa si hay material
Profesora 2 Vi M 30 (212-213) TDA*

*Deportes de raqueta: bádminton, palas
Profesor 13 Jei H 31 (2419-2420) TDA*

*Deportes de raqueta: bádminton
Profesora 14 Car M 46 (2607-2608) TDA*

Cabe destacar la aportación que realiza un profesor en cuanto a la enseñanza del judo.

*Judo en 1º y 3º unas cinco o seis sesiones
Profesor 4 JM H 43 (610-611) TDA*

1.2.4.- Deportes no habituales (TDN)

Los Deportes Alternativos o no habituales, como se indica en este trabajo son actividades que pueden considerarse como un medio para conseguir un óptimo desarrollo motor del alumnado y enriquecer su bagaje motriz. Desarrollo que tiene por objeto la adquisición y perfeccionamiento de destrezas y habilidades instrumentales dentro de un contexto significativo de comportamiento humano.

La experiencia que supone el mundo del movimiento en actividades deportivas no habituales, es todo un permanente descubrimiento, una constante aventura personal, una búsqueda incesante y una exploración íntima de si mismo y de los demás dentro de un proceso en el que no puede existir una renuncia a la gran riqueza de aspectos relacionales, afectivos, expresivos y cognitivos que implica. En esta línea recogemos diversas opiniones expresadas por el profesorado entrevistado.

*Deportes no habituales que enseño son el hockey, béisbol y lacrosse.
Profesora 2 Vi M 30 (214-216) TDN*

*Le suelo llamar también menos convencionales o alternativos y enseño béisbol y lacrosse.
Profesor 4 JM H 43 (612-613) TDN*

*A veces utilizo también deportes alternativos, como hockey, béisbol.
Profesor 10 Di H 43 (1811-1813) TDN*

*Deportes no habituales que enseño son sobre todo floorball y béisbol
Profesor 13 Jei H 31 (2421-2422) TDN*

*Deportes no habituales hockey, rugby, béisbol
Profesora 14 Car M 46 (2610-2611) TDN*

Hay bastante coincidencia en cuanto a la enseñanza de deportes no habituales en nuestro entorno, destacándose la enseñanza del béisbol, del lacrosse y del hockey adaptado (floorball).

Coincidimos con la opinión de Torres Guerrero y Rivera (1994: 73)⁵, cuando indican que *“es necesario destacar en esta visión de la Educación Física, el papel activo e investigativo que debe asumir el alumno/a en cuanto al diseño y práctica de actividades no habituales o alternativas. Actividades recomendables son aquellas que impliquen la continua búsqueda, la introspección, la interacción con el entorno... como elementos fundamentales del proceso metodológico. Es, a través de este proceso de búsqueda, por el que el alumno/a descubre diferentes formas de expresar el movimiento intencional”*.

1.2.5.- Juegos (JUE)

El profesorado de Educación Física entrevistado considera que la actividad de juego ya sea de reflexión o de esfuerzo físico, no tienen otro objetivo que la diversión y el placer que le acompaña. Se trata, pues, de una actividad desinteresada, que tiene su finalidad en si misma.

Hay que decir que el juego es una forma muy compleja de la actividad humana, en la que se mezclan componentes variados (autoconservación, libido, aprendizaje social), dosificadas y condicionadas por la educación y por los hábitos del grupo. (Caratini, 1976: 11)⁶. En ocasiones los juegos se introducen como elemento motivador en las clases.

⁵ Torres Guerrero, J. y Rivera García, E. (1994). *Juegos y Deportes alternativos y adaptados en Educación Primaria. Consideraciones didácticas*. Granada: Proyecto Sur.

⁶ Caratini, R. (1976). *Argos Enciclopedia Temática. Volumen 17. Juegos y Deportes*. Barcelona:

Yo utilizo muchos juegos en clase, sobre todo al principio en el calentamiento, pues me sirve para aumentar la motivación del alumnado.

Profesora 16 MA 27 (3011-3014) JUE

Los juegos como recurso metodológico, yo los uso, pero tengo muy en cuenta que sean fáciles de comprender y con las reglas enfocadas a la utilización de los movimientos que queremos que se ejecuten. Es decir, si quiero que el alumno realice cierto tipo de conductas motrices, utilizar un tipo de juegos diferentes.

Profesora 15 MC M 55 (2917-2922) JUE

En definitiva, el juego dice Díaz García (1984: 37)⁷ "es un medio maravilloso para completar la formación plena del futuro ciudadano, adaptándose y adquiriéndose progresivamente situaciones y vivencias que le dotarán de las capacidades y experiencias necesarias para una vida social mas completa"

1.2.5.1.- Cooperativos (JCO)

Se aprecian en estos juegos relaciones entre personas que tienen un fin común y todos colaboran a ello. Se da una "comunicación" que se hace imprescindible para alcanzar el éxito en el desenlace final del juego. A este tipo de juegos pertenecen los juegos sociomotores.

Planteando situaciones de juego cooperativo y estando más pendientes de aquellos alumnos que les cuesta aceptar las normas y reglas, el alumnado se suele portar bastante bien.

Profesor 1 Ra H 42 (011-013) JCO

Generalmente utilizo, intento utilizar juegos cooperativos, intento hacer adaptaciones del deporte en concreto pero de forma cooperativa, este tipo de adaptaciones generalmente no les motiva demasiado a los alumnos

Profesor 10 Di H 43 (1811-1813) JCO

Yo utilizo juegos cooperativos en clase, pues me sirven para aumentar la interacción y la motivación del alumnado.

Profesora 16 MA 27 (3015-3017) JCO

1.2.5.2.- Alternativos (JAL)

A veces a las prácticas recreativas se les denomina "alternativas", quizá por las condiciones, metodología, fines... que a priori se les supone. Este nuevo concepto trae consigo fundamentalmente la diversión por encima de la posible competición que pudiese llevar consigo el propio juego. La recreación, ocupación del ocio en este ámbito, supone el desenvolvimiento placentero y espontáneo del hombre en el tiempo libre con tendencias a satisfacer aspectos psíquicos, de descanso, entrenamiento, expresión, aventura y socialización. (Ruiz Vázquez, 1992)⁸.

Editorial Argos.

⁷ Díaz García, J. (1984). *El Voleibol en la escuela*. Madrid: Gymnos.

⁸ Ruiz Vázquez, P. M. (1992). "Actividades físicas alternativas". 1ª Parte. *Revista Espacio y*

Le suelo llamar también menos convencionales o alternativos y enseño béisbol y lacrosse.

Profesor 4 JM H 43 (612-613) JAL

A veces utilizo también deportes alternativos, como hockey, béisbol.

Profesor 10 Di H 43 (1811-1813) JAL

Yo utilizo juegos alternativos, en los que construimos nuestro material e incluso jugamos a juegos que han diseñado los propios alumnos.

Profesora 16 MA 27 (3021-3023) JAL

1.2.5.3.- Tradicionales (JTR)

Hoy en día se tiende a la investigación, protección y mantenimiento de la propia cultura, y por esto, los juegos tradicionales se están fomentando sin que por ello deban de culminar en deportes estandarizados, pues la variedad existente entre los juegos en las diferentes localidades o comarcas es lo que les hace ser más característicos o representativos de ella.

El Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (2006)⁹, indica en su introducción, que la Educación Física contribuye a la adquisición de la competencia cultural y artística. A la apreciación y comprensión del hecho cultural y lo hace mediante el reconocimiento y la valoración de las manifestaciones culturales de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas y la danza y su consideración como parte del patrimonio cultural de los pueblos. En esta línea encontramos diversas opiniones del profesorado que utiliza este tipo de juegos en sus clases.

Los juegos tradicionales son un buen medio para relacionar al alumnado con su propia cultura, con sus raíces. Nosotros los hacemos y son bastante bien aceptados.

Profesora 16 MA 27 (3021-3023) JTR

Los suelo usar en la semana del Día de Andalucía para relacionarlos con la cultura andaluza.

Profesor 4 JM H 43 (614-616) JTR

Tiempo, números 8/9.

⁹ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en el BOE nº 5 de 5 de Enero de 2007.

1.3.- MODELOS ORGANIZATIVOS DEL NÚCLEO DE CONTENIDO (ORG)

El tercer nivel de concreción curricular, abarcará el proceso de elaboración y distribución temporal y delimitación de las Unidades Didácticas y su posterior desarrollo a través de las sesiones de trabajo dentro de un ciclo concreto de enseñanza.
JUAN TORRES GUERRERO, 2000

A partir de los Bloques de Contenidos, se deben sugerir la elaboración de Centros de Interés directamente relacionados con ellos. De esta manera, la orientación para la programación puede verse facilitada en gran medida, ya que los contenidos han sido diseñados según criterios de estructura interna (bloques temáticos secuenciados y tratados metodológicamente) y estructura psicosensoresal.

1.3.1.- Unidades Didácticas (OUD)

En el tercer nivel de concreción, posterior a los Centros de Interés (que pueden tener 1, 2 o más Unidades Didácticas), tienen cabida las Unidades Didácticas, dónde a un nivel de concreción importante se señalan y quedan claramente especificados los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, medios, recursos y evaluación, así como la temporalización y establecimiento de actividades de Segundo Tiempo Pedagógico.

A pesar de que la secuenciación por Núcleos de Contenidos, pudiera parecernos, que son contenidos independientes, hay que decir que la globalidad es extensiva a todos los contenidos y por supuesto a los de juegos y deportes. De forma general el profesorado opta por este modelo de organización de contenidos, tanto sea a través de unidades didácticas abiertas, como específicas.

Bueno hasta este año lo he hecho en base a lo estipulado en cada Centro, que normalmente (en los centros en los que estado), se hace 1º-3º y 2º-4º. Se repiten unidades didácticas de los mismos deportes. Este curso se ha planificado por cursos, 1º y 2º progresando en complejidad y del mismo modo 3º y 4º.

Profesora 2 Vi M 30 (211-215) OUD

Depende de los cursos a los que imparta clase. Lo acordamos con el resto de compañeros y compañeras del departamento en alguna de las reuniones iniciales. Lo ideal es que sigamos unos criterios comunes y que abordemos los contenidos con coherencia. Los organizamos por unidades didácticas.

Profesor 5 Ro H 31 (821-826) OUD

Suelo organizar los contenidos deportivos, a través de dos unidades de deportes cada curso, normalmente uno colectivo y otra de deportes individuales o de adversario.

Profesora 16 MA 27 (3021-3023) OUD

1.3.2.- Temporalización diversificada (OTD)

Otras formas de organizar los contenidos deportivos suelen ser establecer deportes diferentes por años, o repetirlos en cada ciclo y de temporalización muy variable. Hay profesores/as que trabajan un deporte durante todo el curso, otros/as que lo realizan durante un trimestre. Veamos algunas opiniones.

En cada curso desarrollamos algunos más en profundidad (en cada trimestre) dedicándole más sesiones (7 u 8 sesiones) que ya no se repite con tanta profundidad hasta el segundo ciclo; así por ejemplo, si en 1º hacemos baloncesto y le dedicamos 8 sesiones, en 2º y 3º volvemos a verlo pero dedicándole 3 o 4 sesiones y es en 4º cuando lo volvemos a desarrollar de nuevo con "profundidad".

Profesor 1 Ra H 42 (031-083) OTD

Depende, el curso pasado los separaba por bloques (1º-3º y 2º-4º), este curso escolar los agrupo en ciclos.

Profesora 7 MA M 30 (1205-1207) OTD

Los agrupo por ciclos aunque con matices de objetivos y contenidos diferenciados.

Profesor 8 JB H 44 (1420-1422) OTD

Pues sinceramente esa es aún una idea que me ronda cada vez que hay que programar el curso. Pienso que en 1º ESO debe darse un mayor bagaje de deportes, y en el resto de los cursos abordarlos con mayor profundidad, estando repartidos a lo largo de los cursos.

Profesora 11 So M 32 (2021-2025) OTD

Diferentes deportes para cada curso

Profesora 14 Car M 46 (2615-2616) OTD

1.4.- APLICACIÓN METODOLÓGICA (AME)

El alumno debe ser el principal agente de su formación. Esta premisa se puede olvidar con frecuencia porque se confunde educación con adiestramiento. Se hace necesario que el alumno participe y comparta las decisiones, que descubra por sí mismo las cosas y vivencie personalmente las consecuencias de sus descubrimientos.

JOSÉ CLAUDIO NARGANES, 1992

1.4.1.- El deporte como contenido específico (DCO)

En el diseño y puesta en acción de los contenidos de juegos y deportes, se debería buscar la funcionalidad de los aprendizajes, de tal forma que éstos sean útiles en circunstancias reales en que los alumnos/as los necesiten, teniendo en cuenta las posibilidades de transferencia de los contenidos propios, siendo éste un aspecto importantísimo para la significatividad y funcionalidad de los aprendizajes.

Esta funcionalidad y significatividad consiste, en que el participante conozca su propio proceso de aprendizaje, la programación consciente de estrategias de aprendizaje, de solución de problemas, de selección y toma de decisiones y, en definitiva, de autorregulación. Esto hará que se amplíe extraordinariamente la capacidad y la eficacia del aprendizaje y pueda utilizar lo aprendido en todo momento. Estos criterios están presentes en las opiniones vertidas por el profesorado entrevistado.

Diferentes deportes para cada curso, para que tengan un buen bagaje de contenidos y puedan elegir.

Profesora 14 Car M 46 (2615-2617) DCO

Yo trato de que a lo largo de toda la ESO puedan aprender a jugar a fútbol sala, baloncesto, voleibol, hockey sala.

Profesor 3 FI H 42 (406-408) DCO

Uno de forma extensa (baloncesto en 1º y 3º y voleibol en 2º y 4º) y otro de forma rápida (balonmano y fútbol) a lo largo del curso.

Profesor 4 JM H 43 (605-607) DCO

Pienso que en 1º ESO debe darse un mayor bagaje de deportes, y en el resto de los cursos abordarlos con mayor profundidad, estando repartidos a lo largo de los cursos.

Profesora 11 So M 32 (2021-2225) DCO

1.4.2.- El deporte como procedimiento metodológico (DPR)

Al ser un contenido motivante para el alumnado, es empleado como medio, como recurso metodológico. La motivación es absolutamente necesaria para conseguir este fin por lo que debemos despertarla en nuestro alumnado. “Si sabemos motivar a los estudiantes podremos hacer que trabajen más duro sin que se den cuenta y podrán evolucionar positivamente adquiriendo los ítems fijados a priori mucho más rápido”. (Martí Contreras y Valls Lafuente, 2007)¹⁰

En líneas generales sí, es el contenido que más motiva a mi alumnado, y a través de él puedo trabajar otros aspectos como condición física, actividades en el medio natural, etc. Pero a pesar de ello, procuro dedicar tiempo a todos los contenidos a lo largo del curso.

Profesora 2 Vi M 30 (201-205) DPR

A través del juego y el deporte sobre todo este curso que estoy en primer ciclo de secundaria trabajo la mayoría del resto de contenidos.

Profesora 7 Ma M 30 (1201-1204) DPR

Además suelo utilizar deportes para desarrollar el resto de contenidos.

Profesor 13 Jei H 31 (2401-2402) DPR

A veces utilizo algunos deportes como medio y no como fin, por ejemplo en 4º porque ya lo han tratado y les doy otro enfoque... y sobre lo otro no puedo contestar porque he cambiado mucho de institutos, pero suelo dar 2 deportes colectivos por año.

Profesor 9 Ig H 30 (1601-1605) DPR

Utilizo muchas veces el deporte como recurso, la motivación que tienen para trabajar otro tipo de contenidos, utilizando por ejemplo el balón de fútbol, algunas reglas de fútbol, algunos espacios dentro del fútbol, que ya eso por sí mismo les motiva y entonces utilizo el fútbol como recurso para trabajar otras cosas, como los balones del fútbol para trabajar otro tipo de habilidades por ejemplo.

Profesor 10 Di H 43 (1825-1835) DPR

Para aumentar su motivación utilizo algunos deportes como medio para desarrollar otros contenidos. Por ejemplo realizamos balonmano para mejorar la condición física y así.

Profesora 16 MA 27 (3024-3026) DPR

¹⁰ Martí Contreras; J. y Valls Lafuente (2007). *Motivación y juego en el aula: La implicación del alumno en las clases*. Disponible en: <http://www.uv.es/foroele/2Marti.pdf>. Consultado: 8 de Febrero de 2009.

1.5.- PREFERENCIAS DEL PROFESORADO (PPR)

El profesorado deberá ser un facilitador de los aprendizajes de los alumnos. Aparece por tanto como el elemento clave de la acción educadora, convirtiéndose así en el mediador entre la organización del ambiente escolar y el desarrollo de las capacidades del alumnado.
M^a DEL MAR CEPERO GONZÁLEZ, 2004

Al ser el Diseño Curricular de Educación Física un documento bastante abierto, deja al profesorado margen para elegir los diferentes deportes en función de sus conocimientos, pensamientos, creencias y condiciones del entorno. Así en el Decreto (1631/2006)¹¹ se especifica: “*Bloque 2. Juegos y Deportes: realización de gestos técnicos básicos e identificación de elementos reglamentarios de un deporte individual diferente al realizado en el curso anterior; los deportes de adversario como fenómeno social y cultural; realización de juegos y actividades con elementos técnicos, tácticos y reglamentarios de los deportes de adversario*”. Estas preferencias quedan explícitas en las siguientes opiniones.

Cuál prefiero enseñar, hombre yo también soy especialista en fútbol entonces no me importa enseñarlo, porque creo que lo conozco lo domino más que otros deportes, pero no es el que más prefiero, me gusta trabajar más el voleibol aunque lo domino menos, balonmano o baloncesto, me gusta trabajar otros deportes, dentro de los habituales, colectivos de masa.
Profesor 10 Di H 43 (1825-1835) PPR

Aunque elegí baloncesto como especialidad, me gusta enseñar tanto los deportes colectivos como individuales, y también mostrar los menos habituales para que mis alumnos/as tengan opciones de elección.
Profesor 1 Ra H 42 (041-045) PPR

Yo: fútbol sala, baloncesto, voleibol, hockey sala.
Profesor 3 FI H 42 (426-428) PPR

El voleibol sobre todo, y también baloncesto y balonmano, porque son los que tienen buena aceptación tanto entre los chicos como las chicas y dispongo de instalaciones, sobre todo.
Profesor 4 JM H 43 (620-624) PPR

En general me gustan casi todos, pero es curioso con el paso de los años los deportes llamados tradicionales (fútbol, voleibol, balonmano y baloncesto), quizás por lo poco que se trabajan en la base, son un buen medio para la enseñanza-aprendizaje de habilidades y por qué no de valores.
Profesor 8 JB H 44 (1435-144) PPR

¹¹ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en el BOE nº 5 de 5 de Enero de 2007.

*Yo baloncesto, voleibol, hockey, béisbol...no se creo que no tengo predilección por ninguno, sobre todo intento no dar fútbol, pero ya está.
Profesor 9 Ig H 30 (1631-1633) PPR*

*Yo prefiero enseñar el deporte que más domino, el voleibol, pero la mayoría de mis alumnos/as prefieren practicar el fútbol, siempre.
Profesora 11 So M 32(2031-2035) PPR*

*Me gusta el voleibol, el béisbol y la orientación.
Profesor 13 Jei H 31 (2431) PPR*

*Voleibol, gimnasia artística, orientación, bádminton.
Profesora 14 Car M 46 (2631-2633) PPR*

Dentro de la heterogeneidad de deportes que el profesorado manifiesta que les gusta enseñar, aparece de manera mayoritaria el voleibol y el baloncesto dentro de los deportes colectivos y el bádminton y la gimnasia artística entre los individuales y de adversario.

1.6.- PREFERENCIAS DEL ALUMNADO (PAL)

El diseño de actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha de tener un marcado carácter investigativo, tanto por parte del profesorado como de los alumnos y alumnas. Entendida la investigación en educación, como indagación sistemática, realizada dentro del proyecto educativo, que introduzca el análisis y la reflexión en los procesos de las acciones de los alumnos.
CIPRIANO ROMERO CERESO, 2000

En cuanto a las preferencias del alumnado, aparece una nueva variable que es la diferenciación por género, así el deporte hegemónico que el alumnado masculino prefiere practicar al menos al principio de la etapa es el fútbol, apareciendo mayor diversidad en el alumnado femenino que se decanta por el voleibol o la gimnasia artística.

Cuando el alumnado nos llega al centro pienso que la mayoría de los alumnos prefiere el fútbol-sala y algunos baloncesto y las alumnas voleibol; a medida que llegan a cuarto de la ESO ya entran en sus preferencias también el bádminton, el tenis de mesa, algunos, incluso, el balonmano.
Profesor 1 Ra H 42 (045-050) PAL

En general los deportes que gustan al alumnado son aquellos que requieren mucha participación y que no necesitan un bagaje anterior importante. Las preferencias varían de unas zonas de nuestra geografía a otras pero, en general, los que más gustan son los colectivos, los de raqueta y los poco conocidos.
Profesor 5 Ro H 31 (831-836) PAL

Mis alumnos prefieren el fútbol pero en el momento que les pones delante nuevos materiales, juegos o deportes que no han visto o jugado nunca les encanta.
Profesora 7 Ma M 30 (1225-1228) PAL

Mis alumnos...fútbol
Profesor 9 Ig H 30 (1634) PAL

...pero la mayoría de mis alumnos/as prefieren practicar el fútbol, siempre.
Profesora 11 So M 32 (2033-2035) PAL

El alumnado masculino prefiere el fútbol normalmente, sobre todo en primer ciclo. El femenino no suele mostrar una determinación clara hacia ningún deporte en concreto, es más heterogéneo.
Profesor 13 Jei H 31 (2431-2435) PAL

Fútbol y hockey los chicos y las chicas gimnasia artística.
Profesora 14 Car M 46 (2631-2633) PAL

La influencia del entorno “*deportivo-mediático*” en el que el alumnado en general se encuentra inmerso, motiva en ocasiones que estas aficiones-pasiones-pertenencias... influyan en sus preferencias, sí, el fútbol a nivel de chicos, sigue siendo el deporte favorito.

Posiblemente se pudiera pensar que lo mejor para preservar las conductas del alumnado en formación es ocultar la realidad a los ojos de los jóvenes, porque si realmente prestamos atención a todo lo que sucede en torno a un partido de fútbol, podemos llegar a la conclusión de que no es el ambiente más adecuado para que asista un adolescente, por algunas de las actitudes de gran parte del público, jugadores, entrenadores, etc. Sin embargo, hay que ser realistas y plantear que el entorno está ahí, envolviéndonos y es interesante que el alumnado compruebe los comportamientos ajenos y propios «*in situ*» para poder reflexionar sobre éstos, y plantear alternativas más cívicas. Consideramos que la reflexión adecuada llevará a la crítica y ésta a la mejora de su educación.

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS QUE TRANSMITEN LOS JUEGOS Y DEPORTES

En Educación Física no sólo se abordan aspectos conceptuales (aspectos técnicos y tácticos de los deportes; concepto, tipo y principios del acondicionamiento físico,...) o procedimentales (práctica de actividades en el entorno natural; vivenciar el método continuo de desarrollo de la resistencia,...); sino que es parte inherente al área (y en mayor cuantía a otras) el hecho de que ésta ayuda a formar a la persona, en sus valores, creencias, opiniones,...
ARTURO GONZÁLEZ SEGURA, 2006

Uno de los problemas que se encuentra el profesional de la materia es conocer en qué capacidades del alumnado puede influir, dado que la educación, hoy en día, pretende una formación global, relativa a conocimientos, procedimientos y actitudes. Por tanto, es necesaria una educación moral del alumnado, siendo el profesorado de Educación Física uno de los mayores afectados por esta educación, por lo que no le falta fundamentación al hecho de considerar a la Educación Física como un instrumento tanto transmisor como receptor de valores.

Nadie cuestiona, por tanto, dice González Segura (2006)¹² *“que la Educación Física en general, y todos sus contenidos, cada uno incidiendo en un aspecto más o menos concreto del alumno, transmite y forma valores, como toda realización humana.”*

La educación no es neutra y por tanto, toda conducta de un profesor o profesora incidirá en el desarrollo psicológico del receptor y por consiguiente influirá en su formación integral, en su desarrollo personal. No olvidemos que, sobre todo en las primeras edades, el alumnado aprende por imitación y el profesorado, es un modelo para él/ella. Si el profesorado constantemente ofrece refuerzos negativos y críticos, siendo poco cordial con el alumnado *“torpe”* (con problemas de autoestima, normalmente), rápidamente éste aprenderá su propia incompetencia. La competencia percibida del alumno/a depende, en gran medida, de lo que *aprenda* del profesor/a. El refuerzo positivo no sólo aumentará la competencia percibida del alumnado, sino que también aprenderá el valor hedonístico de la práctica físico-deportiva.

¹² González Segura, A. (2006). La educación en valores a través de la educación física y el deporte. *Revista Digital. Efdeportes*. Buenos Aires - Año 10 - N°94 - Marzo de 2006. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/>. Consultada: 8 de marzo de 2009.

Trepát (1995; en D. Blázquez, 1995)¹³ considera que a menor edad, mayor será la influencia del comportamiento ético del educador sobre el educando, ya que el aprendizaje de éste está supeditado al docente o entrenador.

Los valores en el profesorado, los adquiere durante su vida, tanto profesional como personal. Una vez clarificados cuáles son los que éste considera para la Educación Física y el deporte, debe realizar las propuestas educativas oportunas. La formación del alumnado será más coherente si existe coherencia entre ideales, valores, normas, actitudes, del profesorado, y lo que éste plantea en sus sesiones.

En este campo tratamos de indagar acerca de los valores, actitudes y hábitos que a juicio del profesorado de Educación Física participante en las entrevistas personales, puede transmitir el núcleo de juegos y deportes, así como las posibilidades de adquisición de los mismos por parte del alumnado. De las opiniones emitidas por el profesorado en las entrevistas individuales, a las siguientes preguntas:

- ❖ ¿En tus clases, qué tipo de valores piensas que necesitan desarrollar tus alumnos/as y con los que se mejoraría el clima y ambiente de clase? Te muestro a modo de ejemplo una tabla con algunos valores por si te puede servir de ejemplo.
- ❖ ¿Qué hábitos intentas inculcar en tus alumnos/as?
- ❖ De los siguientes valores (expuestos en la tabla)... cuáles piensas que desarrollas a la vez que enseñas los deportes en tus clases.
- ❖ Por tus experiencias en las clases, ¿crees que a través de la enseñanza de los deportes, y en concreto los deportes colectivos, se les transmiten más valores a los alumnos/as por las condiciones en que se dan los mismos, que a través de otro contenido? ¿Por qué?

¹³ Blázquez Sánchez, D. (Coordinador) (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Ed. INDE.

Hemos seleccionado para su análisis y discusión las siguientes categorías:

CAMPO 2:	VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS QUE TRANSMITEN LOS JUEGOS Y DEPORTES		CÓDIGO	
CATEGORÍAS	2.1. LOS JUEGOS Y DEPORTES COMO MEDIO DE TRANSMITIR VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS (JDV)	2.1.1. Son un recurso ideal	MID	
		2.1.2. La influencia del entorno sociocultural	IES	
	2.2. TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS JUEGOS Y DEPORTES (TAV)	2.2.1. Valores Individuales (utilitarios – funcionales)	VIN	
		2.2.2. Valores Sociales (Morales)	VSO	
	2.3. HÁBITOS QUE SE TRATAN DE TRANSMITIR A TRAVÉS DEL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES (HDE)	2.3.1. Relación Actividad Física Salud	HSA	
		2.3.2. Prevención / Higiene	HHI	
		2.3.3. Hábito de práctica en el Tiempo Libre	HPR	
	2.4. LA MOTIVACIÓN COMO EJE FUNDAMENTAL DE LAS ACCIONES PEDAGÓGICAS PARA TRANSMITIR VALORES			MOT

2.1.- LOS JUEGOS Y DEPORTES COMO MEDIO DE TRANSMITIR VALORES (JDV)

Dado el alto índice de conflictividad que hallamos en las aulas, se hace harto necesaria la inclusión explícita de los valores en el ámbito educativo y deportivo. Pero, para hablar de una enseñanza deportiva educativa, debemos trascender del aprendizaje de lo meramente motriz para auspicar otros ámbitos que tradicionalmente han sido soslayados como el cognitivo y, sobre todo, el moral.
ANTONIO GÓMEZ RIJO, 2005

El alumnado actual se forma en un contexto de acceso a la información, movilidad y oportunidades de desarrollo en otros territorios. Se está formando en un escenario multicultural, en el que el deporte ha sido un factor para la integración de las sociedades.

Para la apertura cultural los sectores “*más abiertos son el deporte, la música, los medios de comunicación y el cine, y los mejores embajadores del multiculturalismo son los futbolistas*” (Rodríguez López, 1995)¹⁴.

Si la cultura es el espacio de dignidad, crecimiento y convivencia creado por los seres humanos y abarca el marco simbólico donde pueden manifestarse todas las culturas de un país, el deporte toma partido en el hecho cultural como el gran espacio de convivencia entre hombres y mujeres de distintos territorios, tradiciones y socialización, en el que el principal valor que debe imperar desde la responsabilidad de las instituciones públicas es el de la tolerancia y el respeto al otro. Además, es el deporte en el centro de enseñanza (entendido éste como el espacio del hecho deportivo que se desarrolla en las edades propias de la enseñanza escolar, de la secundaria) donde esta exigencia de transmisión y respeto de valores propios de la convivencia en sociedad se me antojan obligados para las administraciones y obligatorio para quien se autodenomine «deportista». (Muñoz Ramírez, 2004: 155)¹⁵

¹⁴ Rodríguez López, J. (1995). *Deporte y Ciencia*”. *Teoría de la actividad física*, Barcelona: INDE.

¹⁵ Muñoz Ramírez, F. (2004). El deporte como instrumento de transmisión de valores: por un modelo de cohesión social y de tolerancia. *Revista de Educación*, núm. 335 (2004), pp. 153-161.

2.1.1.- Son un recurso ideal (MID)

Como es sabido dice Collado Fernández (2005: 81)¹⁶ “*el papel del profesorado en la enseñanza es la de mediador entre el currículo y el alumnado, es decir la enseñanza se considera como una actividad de mediación entre la cultura en su sentido más amplio, representada en el currículo y el alumno*”. Esta claro que la función del profesorado a través de la actividad de la enseñanza, ha de facilitar el aprendizaje del alumnado, para lo cual dispone de diferentes elementos o medios de los que se ayuda para hacer posible su labor de mediación. Esas ayudas son los recursos didácticos en su sentido más amplio. Así pues podemos definir el recurso didáctico como: las herramientas de todo tipo que utilizan tanto el profesor/a como el alumno/a en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. A modo de concreción, los juegos y deportes tomados como medios o recursos se convierten en la dimensión física de la educación, aspecto muy valorado por el profesorado.

Considero que la practica deportiva puede incidir en la adquisición de los valores: responsabilidad, cooperación, puntualidad, autoexigencia, etc... aún a sabiendas de que quizás en el deporte extraescolar no siempre se van a encontrar con monitores lo suficientemente cualificados, pero el deporte por sí solo educa en valores.

Profesor 1 Ra H 42 (051-058) JDV

Creo e intento que sean todos los anteriores y otros como por ejemplo la empatía (ponerse en el lugar del otro, creo que son demasiado individualistas, competitivos y egocéntricos).

Profesora 7 Ma M 30 (1229-1232) JDV

Estamos convencidos que desde la acción educativa ha de planificarse cuál va a ser nuestra intervención en el proceso de la formación moral de los alumnos, considerando aquellas capacidades y contenidos que mejor se adecuan para conseguir este objetivo. Y en esta línea destaca el deporte. En cualquier caso, consideran Ortega, Mínguez y Gil (1996)¹⁷ es esencial que consideremos que la promoción y desarrollo de los valores se ejercita a través de la experiencia y no por la mera transmisión de ideas.

¹⁶ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Considera este autor que: el recurso didáctico es simplemente el artificio que se utiliza durante la enseñanza. En definitiva, deben en el caso que nos ocupa, permitir el desarrollo de la personalidad del individuo en nuestras clases permitiendo realizar funciones de ayuda para mejorar habilidades, hábitos, actitudes y valores, posibilitando la mayor variedad de situaciones para el desarrollo moral en nuestras clases de Educación Física apoyándonos en el principio de multifuncionalidad y variedad de materiales.

¹⁷ Ortega, O.; Mínguez, R.; Gil, R. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.

El profesorado entrevistado se muestra convencido de que los juegos y deportes son contenidos que favorecen la transmisión y adquisición de valores, aunque en ocasiones haya que reconducir su práctica realizar adaptaciones sobre todo en el momento de la competición.

Creo que los deportes nos ofrecen un medio muy apropiado para el desarrollo de valores, y por sus condiciones intrínsecas podemos tanto desarrollarlos como ver si se van consiguiendo. Además normalmente contamos con la motivación del alumnado, lo que nos facilita el desarrollo de valores o aspectos que queramos. Y normalmente, a la hora de su práctica contamos de entrada, con la aceptación libremente de las reglas por parte de nuestro alumnado. Además nos ofrecen situaciones de colaboración, de oposición, de respeto a figuras como el árbitro, etc.

Profesora 2 Vi M 30 (276-283) JDV

Son más útiles para trabajar unos valores concretos mientras que con otros contenidos se desarrollan más otros. Los deportes colectivos son más importantes para desarrollar compañerismo, colaboración, tolerancia y solidaridad.

Profesor 4 JM H 43 (625-628) JDV

Creo que con cualquier contenido se pueden conseguir transmitir valores, quizás algo más con deportes colectivos porque se asemeja más a la sociedad competitiva que les espera fuera y que incluso con sus mismos compañeros y compañeras les cuesta respetarlos.

Profesora 7 Ma M 30 (1261-1264) JDV

Los deportes en general y los colectivos en particular están sujetos a una serie de características que favorecen el desarrollo de los valores: son un equipo y todos juegan con el mismo objetivo, hay que asumir unas reglas, hay que respetar la decisión de una figura que es el árbitro. Pero personalmente pienso que hay otros contenidos, igualmente favorecedores de la transmisión de los mismos, como puede ser la expresión corporal, actividades lúdicas recreativas, etc. No creo que esta misión sea exclusiva de los deportes colectivos.

Profesora 11 So M 32 (2064-2073) JDV

2.1.2.- La influencia del entorno sociocultural (IES)

Resulta indispensable reflexionar acerca de la influencia del entorno sociocultural en el que se encienden los centros de enseñanza y por tanto el espacio-tiempo donde se desenvuelven las acciones educativas. Es interesante conocer las necesidades vitales, emocionales y sociales de los adolescentes, y determinar si gran parte de éstas, son satisfechas a través de esquemas provenientes del entorno, influenciadas por estereotipos tomados de medios como la televisión comercial, para poder distinguir si las conductas típicas de los jóvenes son producto de valores o contravalores que emanan de las instituciones educativas, familiares, grupos de iguales o son el resultado de valores promovidos por los medios masivos de comunicación.

Dicho de otra manera y en palabras de Bloss (1996)¹⁸ “los valores que se transmiten desde la televisión y otros medios de comunicación de masas, son proyectados desde el mundo de los intereses adultos de la sociedad, que en general son intereses fundamentalmente económicos”. El profesorado tiene una sensibilidad especial para captar estas influencias del entorno y poder dar soluciones locales a problemas que en ocasiones son globales.

La mayoría de los alumnos, un porcentaje amplísimo, tienden a saltarse las normas de forma natural. Incluso las normas lo consideran como un impedimento y es un acto para ellos casi heroico dentro del grupo saltarse las normas, entonces cada vez hacemos más hincapié a través de las clases y por supuesto en los contenidos deportivos, en la disciplina y en cuanto al respeto a la norma, los compañeros y el guardar cierto orden para que de forma armoniosa se pueda desarrollar una clase sin demasiadas conductas disruptivas.

Profesor 10 Di H 43 (1831-1838) IES

Las características de mi centro (está situado en la en un barrio de la periferia de la ciudad) hacen que nuestro alumnado lo que más necesita es el trabajo en valores de convivencia ciudadana: respeto por los demás, asumir unas normas y reglas, asumir las decisiones de un profesor o árbitro-compañero, colaboración y cooperación para conseguir un objetivo común, como puede ser dar una clase sin muchas interrupciones, etc... Todos los valores que se han detallado en la lista son los que tenemos como prioridad en nuestro centro. Podría resumir este punto en que yo desde que estoy en este centro imparto, sobre todo, educación física social.

Profesor 1 Ra H 42 (059-066) IES

En general, todos en los que se valora a los demás y se respeta, ya que el nivel de educación en valores en este contexto es muy bajo.

Profesora 14 Car M 46 (2631-2633) IES

En primer término, la incorporación de la dimensión ambiental en el currículum está mediada por la concepción de ambiente. Sauvé (1997)¹⁹ sostiene que la concepción de ambiente presenta diversas expresiones, cada una de las cuales implica el desarrollo de estrategias y competencias.

Coincidimos con Torres Campos (2008: 487)²⁰ cuando considera que “cuando hablamos de entorno sociocultural, nos estamos refiriendo al ambiente en la vida cotidiana, en la escuela, el hogar, el trabajo. Incorpora por tanto, elementos socioculturales, tecnológicos, históricos”. El ambiente es propio, por lo que debemos desarrollar un sentimiento de pertenencia. De aquí surgen las diferentes estrategias pedagógicas basadas en la vida cotidiana, para convertirnos en creadores y transformadores de nuestro medio de vida.

¹⁸ Bloss, P. (1996). *La transición adolescente*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

¹⁹ Sauvé, L. (1997). "La educación ambiental: hacia un enfoque global y crítico". En: *Actas del Seminario de Investigación-formación Edamaz*–octubre de 1996– Universidad de Quebec en Montreal.

²⁰ Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

2.2.- TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS JUEGOS Y DEPORTES

Cuando el educador tiene como objetivo educar de forma integral y completa, conseguir no sólo guiarles, y compartir aprendizaje técnico, sino también saber elegir y tomar decisiones sobre sus hábitos de comportamiento, se encuentra con que el alumnado son personas con mentes cargadas de pensamientos influenciados por su entorno.
JUAN A. TORRES CAMPOS, 2008

La Educación Física actual, a través de sus ejercicios, juegos y deportes, tiene un tremendo potencial tanto para el desarrollo físico como para la personalidad del alumnado. Las prácticas deportivas pueden crear situaciones que faciliten el desarrollo paralelo del cuerpo, la mente, la autoestima, el sentido ético, numerosas relaciones interpersonales, autonomía y responsabilidad en un clima de disfrute y de confianza.

En las clases de Educación Física, los alumnos/as pueden aprender a dialogar, discutir, razonar, competir y resolver problemas; pueden aprender a ganar y a perder, a reconocer las buenas cualidades del contrario, a esforzarse para ser cada día mejores en su especialidad, a disfrutar de la victoria sin menospreciar a los que no han ganado.

El profesorado entrevistado responde a las preguntas: *¿En tus clases, qué tipo de valores piensas que necesitan desarrollar tus alumnos/as y con los que se mejoraría el clima y ambiente de clase?* De los siguientes valores (que se le exponen en una tabla)... *¿cuáles piensas que desarrollas a la vez que enseñas los deportes en tus clases?*, con respuestas muy influenciadas por el entorno en el que llevan a cabo su docencia, así encontramos opiniones en las que manifiesta una gran satisfacción con el trabajo y los resultados obtenidos, junto a otras opiniones que expresan las dificultades que se encuentran.

De la misma manera y al analizar las entrevistas de manera transversal encontramos respuestas en las que se prioriza la transmisión y adquisición de unos valores y actitudes sobre otros. A lo largo del informe que continúa podemos apreciar y valorar estas opiniones en su justa medida.

2.2.1.- Valores Individuales (utilitario-funcionales) (VIN)

Para llevar a cabo este análisis y discusión transversal de las entrevistas personales, en la categoría específica de valores individuales a transmitir y adquirir en el proceso de enseñanza-aprendizaje del núcleo de contenidos de juegos y deportes, vamos a englobar en este apartado siguiendo la clasificación de Torres Guerrero (2002: 37)²¹ los valores de respeto, responsabilidad, autoestima, esfuerzo, afán de superación, salud y deportividad.

...respeto por los demás, asumir unas normas y reglas, asumir las decisiones de un profesor o árbitro-compañero... Todos los valores que se han detallado en la lista son los que tenemos como prioridad en nuestro centro. Podría resumir este punto en que yo desde que estoy en este centro imparto, sobre todo, educación física social.

Profesor 1 Ra H 42 (059-064) VIN

Creo que hay mucha falta de valores, entonces cualquiera que trabajemos bueno es. De todas formas lo que trabajo a diario, es respeto y responsabilidad.

Profesora 2 Vi M 30 (233-236) VIN

Destacaría el respeto, el esfuerzo, la responsabilidad, el interés.

Profesor 5 Ro H 31 (841-844) VIN

Por destacar algunos entre los individuales el respeto, la responsabilidad y la salud.

Profesora 7 Ma M 30 (1241-1242) VIN

Y como transversal a todo el curso el de autoestima, la cual considero que es muy necesaria desarrollarla en nuestros adolescentes y por supuesto la salud.

Profesora 2 Vi M 30 (233-236) VIN

Son importantes esfuerzo, responsabilidad, respeto y por supuesto salud.

Profesor 4 JM H 43 (630-632) VIN

Respeto ante todo y si es posible esfuerzo y un poco de interés; lo demás es para un estudio como éste, que me parece muy interesante. En el siguiente escalón, que en la mayoría de los casos no ha lugar porque falta el respeto y el interés mínimo yo colocaría la responsabilidad y la autoestima.

Profesor 8 JB H 44 (1443-1446) VIN

...los relacionados con el respeto, con la responsabilidad y con el sentido del esfuerzo, la importancia que tiene el implicarse para conseguir el objetivo propuesto, ya que la mayoría de las personas son, están muy desmotivados, en todas las asignaturas, pero por desgracia también empiezan a estarlo en educación física, y este es el problema que yo me

²¹ Torres Guerrero, J. (2002). La educación en valores en el deporte en edad escolar desde la perspectiva municipal. En *Actas II Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. Dos Hermanas (Sevilla). pp. 15-52

estoy encontrando recientemente, al que creo que hay que empezar a ponerle solución.

Profesor 10 Di H 43 (1850-1857) VIN

Se trata en definitiva, dice González Ramírez (2002: 38)²² de crear personas responsables, y esto es como descubrir el mundo de las causas y los efectos. Una sociedad tiene su propia mentalidad y forma de vivir. Una sociedad sana es saludable y muestra continuamente su alegría de vivir, si lo seres que la forman asumen con responsabilidad su propios actos.

En la vida diaria, la responsabilidad personal proviene de muchas fuentes previsibles e imprevisibles, e implica asociarse y participar, comprometerse y cooperar. Marín Regalado (2007: 167)²³ entiende “*que la responsabilidad social y global requiere de todo lo antes mencionado, así como de la justicia, la humanidad y el respeto por los derechos de todos los seres humanos*”. De la misma manera entienden el profesorado entrevistado que los juegos y deportes pueden aportar a la consecución del valor de la responsabilidad.

Entre los valores individuales destaco la responsabilidad, el respeto, el esfuerzo y por supuesto la salud.

Profesora 11 So M 32 (2041-2045) VIN

Para mi sin duda el respeto y en segundo lugar el compañerismo y tratándose de deportes, la deportividad.

Profesora 16 MA 27 (3047-3048) VIN

Como valores individuales para mi los mas importantes son el respeto y el esfuerzo, que creo es fundamental en nuestra materia.

Profesor 13 Jei H 31 (2446-2449) VIN

A nivel de valores individuales por encima de todos el respeto y también la autoestima.

Profesora 15 MC M 55 (2941-2943) VIN

²² González Ramírez, M. (2002). *La competitividad entre los niños*. Barcelona: Edimat Libros.

²³ Marín Regalado, M. N. (2007). *Efectos de un programa de Educación Física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

La mayor y mejor autoestima dice Albistur Unanue (2002)²⁴ “es la autoestima merecida, la que se basa en logros reales, la que cada uno se gana con su propio esfuerzo”. Si los padres/madres y profesores/as enseñan a sus hijos/as o alumnos/as, desde las primeras edades, a esforzarse por ser un poco mejores cada día (desarrollo de virtudes) y por lograr la excelencia en todo (en los estudios, en la vida familiar, en la vida de amistad...) la autoestima vendrá sola.

Una de las responsabilidades que tenemos como educadores, es buscar métodos para que los alumnos y alumnas se vayan encontrando a sí mismos y construyan de forma positiva su verdadera personalidad. Hacerles sentir lo gratificante que es tener una actitud positiva ante situaciones de dificultad, actitudes solidarias y que fomenten respeto para ellos mismos y los demás. (25)

Las respuestas emitidas en las entrevistas no dejan lugar a dudas. El valor del respeto es categorizado en primer lugar por la mayoría del profesorado, seguido de la responsabilidad, la autoestima, el esfuerzo y la salud.

2.2.2.- VALORES SOCIALES (Morales) (VSO)

Para llevar a cabo este análisis y discusión transversal de las entrevistas personales, en la categoría específica de valores sociales a transmitir y adquirir en el proceso de enseñanza-aprendizaje del núcleo de contenidos de juegos y deportes, vamos a englobar en este apartado siguiendo la clasificación de Torres Guerrero (2002: 38)²⁶ los valores de compañerismo, tolerancia, igualdad, cooperación, compañerismo, solidaridad.

...colaboración y cooperación para conseguir un objetivo común, como puede ser dar una clase sin muchas interrupciones, etc...

Profesor 1 Ra H 42 (064-066) VSO

Entre los valores sociales destacaría la solidaridad y el compañerismo.

Profesora 7 Ma M 30 (1245-1246) VSO

²⁴ Albistur Unanue, I. (2002). Aspectos psicosociales de la autoestima en los jóvenes. Euskonews & Media 151.zbk (2002/1/18-25)

²⁵ Valores para vivir (2002). Programa educativo internacional. Educación en valores para niños y jóvenes. Disponible en: <http://www.livingvalues.net/espanol/valores/respeto.htm>. Consulta: 21 de febrero de 2009.

²⁶ Torres Guerrero, J. (2002). La educación en valores en el deporte en edad escolar desde la perspectiva municipal. En *Actas II Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. Dos Hermanas (Sevilla). pp. 15-52

...la igualdad, solidaridad, tolerancia y el compañerismo. Desde luego que hay más pero esos me parecen cruciales.

Profesor 5 Ro H 31 (841-844) VSO

Luego procuro que los de compañerismo, cooperación-colaboración, igualdad-justicia y deportividad estén presentes en las diferentes actividades y juegos.

Profesora 2 Vi M 30 (233-236) VSO

Entre los valores sociales destaco el compañerismo y la cooperación.

Profesora 11 So M 32 (2046-2047) VSO

...destaco la colaboración-cooperación y añadiría saber estar.

Profesor 12 Ki H 35 (2244-2246) VSO

Entre los valores sociales destaco el compañerismo y la tolerancia.

Profesor 13 Jei H 31 (2441-2445) VSO

A nivel de valores sociales el compañerismo y la tolerancia.

Profesora 15 MC M 55 (2944-2945) VSO

Creo que valor de la tolerancia, el compañerismo y la solidaridad.

Profesora 16 MA 27 (3044-3046) VSO

De las opiniones expresadas podemos resumir que los valores más apreciados por el profesorado a nivel social, son el compañerismo, la colaboración, la tolerancia y la solidaridad.

El compañerismo como clima de armonía implica renuncia a cuestiones personales y exige y supone al mismo tiempo tolerancia, humildad, alegría en el triunfo y condescendencia y buena dosis de paciencia en el fracaso, en el deporte siempre tan relativo. Rodríguez Chillón (1999: 73)²⁷ considera que el deseo de ayudar y colaborar con otros, hará que nuestras limitaciones humanas, que nos hacen seres llenos de imperfecciones, mejoren y disminuyan por el deseo de convivencia como fruto de la consciente voluntad de unión común y respeto a las opiniones y actitudes de los demás.

El trabajo en equipo, realizado con los compañeros y compañeras de la clase, complementa esa sabia aseveración de que entre todos lo podemos todo, harán que las tareas con un marcado carácter cooperativo, que buscan un objetivo común por encima de objetivos individuales, lícitos por otra parte, permitirán valorar el hecho de la renuncia a intereses personales en aras a los intereses colectivos.

²⁷ Rodríguez Chillón, Gl. (1999). *Los valores en la Educación Infantil*. Madrid: La Muralla.

Torres Campos (2008: 181)²⁸ dice que “esta renuncia, este aplazamiento de disfrutes personales, poniendo por encima los intereses generales, permitirán ejercitar el autocontrol de la conducta personal. Ser compañero o compañera también significa una integración a una comunidad de intereses y responsabilidades, implica una adhesión a la causa de los demás, estas causas u objetivos son comunes a todos los participantes. Implica ser solidario el sentirse participe tanto de las manifestaciones tristes y alegres propias y de los demás”.

²⁸ Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

2.3.- HÁBITOS QUE SE TRATAN DE TRANSMITIR A TRAVÉS DEL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES (HDE)

Los programas pedagógicos de educación afectiva incluyen destrezas como identificar y designar sentimientos, expresarlos, evaluar su intensidad, manejarlos, postergar la gratificación, dominar impulsos, reducir el estrés, etc. Es preferible denominarlas competencias afectivas y añadirles el tercer componente de competencias transpersonales, vinculadas con el mundo de los hábitos y las actitudes permanente.
CARLOS A. ROLDAN PIEDRAHITA, 2009

La Motricidad representa un fundamento y una condición importante, no sólo para el desarrollo físico, sino también para el desarrollo intelectual y socio-afectivo, ya no podemos analizarla únicamente desde el punto de vista biológico, sino que debemos asumir la repercusión que la misma posee sobre todas las dimensiones del ser humano.

Es por esto que la motricidad formativo-educativa debe suplir el déficit motriz de nuestro estilo de vida y de trabajo... el caminar, correr, saltar, empujar, lanzar, recibir, y muchas otras formas motoras básicas llegaron a la motricidad deportiva surgiendo de la motricidad laboral o por intermedio de ella. Para nosotros la motricidad es el medio para conseguir objetivos de otra índole (cognitivos, afectivos, sociales...) y además el recurso para la adquisición de hábitos positivos de vida, entre ellos los relacionados con la salud. Estos hábitos adquieren una especial relevancia, dados que son los que van a permitir al adolescente, que realicen una práctica física saludable.

2.3.1.- Relación Actividad Física Salud (HSA)

La Educación para la Salud forma parte fundamental de la educación integral de las personas, lo cual supone el desarrollo exhaustivo de todas las capacidades humanas y su formación como individuos autónomos y dialogantes, dispuestos a comprometerse en una relación personal y en una participación social basadas en el uso crítico de la razón, la apertura a los demás y el respeto por los Derechos Humanos. Esta formación se consigue fundamentalmente al incorporar junto a los conocimientos de las áreas tradicionales, los elementos de análisis de los llamados temas transversales y entre ellos la Educación para la Salud y la Educación del Consumidor.

Una de las mayores preocupaciones del profesorado entrevistado es la sensibilización sobre la necesidad de crear hábitos de vida saludables que permitan una vida sana plena. Los objetivos para alcanzar esta meta se recogen en las diferentes etapas educativas, recordemos que en Secundaria se enunciaba: “*Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y de las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y las decisiones personales y valorar los beneficios que suponen los hábitos del ejercicio físico, de la higiene y de una alimentación equilibrada, así como llevar una vida sana*”. El profesorado muestra su preocupación por instalar en las conciencias de su alumnado el hábito de relación entre la actividad físico-deportiva y la salud integral.

Y por su puesto la práctica deportiva como desarrollo de su salud.
Profesora 2 Vi M 30 (237-241) HSA

Fundamentalmente intento hacerles ver la importancia de la actividad física para su salud.
Profesor 5 Ro H 31 (837-842) HSA

Sobre todo hábitos saludables: el gusto por la actividad física y el preocuparme más que por la Física por la Educación, no somos los de gimnasia ni los del chándal, tenemos hábitos y valores dignos de aprender y enseñar a los demás.
Profesora 7 Ma M 30 (1233-1237) HSA

Practica saludable: con su calentamiento y vuelta a la clama
Profesor 9 Ig H 30 (1634-1636) HSA

Básicamente actividad-física para la salud. Si me hubieras preguntado hace diez años no te hubiera contestado esto.
Profesor 8 JB H 44 (1442-1444) HSA

...los principales hábitos, uno sobre todos ellos, el relacionado con la salud,
Profesor 10 Di H 43 (1840-1843) HSA

Que comprendan la relación entre la práctica de actividades físicas y deportivas y la salud, este creo que es mi primer hábito que me planteo en mis clases para que puedan adquirirlo mis alumnos.
Profesora 15 MC M 55 (2931-2934) HSA

2.3.2.- Prevención / Higiene (HHI)

Se puede definir la higiene corporal como el conjunto de cuidados que necesita nuestro cuerpo para aumentar su vitalidad y mantenerse en un estado saludable. Ésta cumple con dos funciones fundamentales: mejorar la salud del individuo y la colectividad (con las implicaciones sociales y, por tanto, la relatividad cultural que la misma posee) y prevenir la enfermedad.

Analicemos a continuación las diferentes partes del cuerpo que requieren de un cuidado especial. De la Cruz (1989)²⁹; Delgado y Tercedor (2002)³⁰.

Algunas opiniones versan sobre la orientación higiénica en el ejercicio físico, otros hablan de condición o aptitud física relacionada con la salud, otros de actividad física relacionada con la salud, e incluso de deporte y salud. Hay profesores que ven diferencias entre estas propuestas, mientras que para otros se trata de un movimiento profesional que recoge todo ello y más. Lo que es evidente es que los aspectos preventivos tales como el calentamiento, la vuelta a la calma, las posturas correctas... son hábitos presentes en las clases de Educación Física del profesorado encuestado, con independencia de la orientación específica que le puedan otorgar a su currículum (más orientado a la condición física, a la práctica deportiva, a la expresión corporal...).

Todos los días dos fundamentales: el de la importancia del calentamiento antes de cualquier actividad deportiva, y el del aseo e higiene personal después de cada práctica.

.Profesora 2 Vi M 30 (237-241) HHI

...higiene: muda de camiseta, hidratación...

Profesor 9 Ig H 30 (1634-1635) HHI

...hábitos de vida sana, higiene, control postural, etc.

Profesor 12 Ki H 35 (2241-2243) HHI

El profesorado considera fundamental enseñar a los alumnos/as desde edades tempranas la importancia que tiene la alimentación en el mantenimiento de la salud, así como en el desarrollo emocional y psicosocial. El profesorado desempeña, en este sentido, un papel fundamental.

Los hábitos alimentarios adquiridos en este periodo de la adolescencia son decisivos en el comportamiento alimentario en la edad adulta, y éste, a su vez, puede incidir en los comportamientos de las siguientes generaciones. La educación debe considerarse, por tanto, como una herramienta indispensable en la prevención de los trastornos alimentarios, así lo entiende el profesorado entrevistado.

Además otros como higiene y alimentación adecuada.

Profesor 4 JM H 43 (625-628) HHI

²⁹ De La Cruz, J.C. y cols. (1989). Educación para la salud en la practica deportiva escolar. Higiene de la actividad física escolar. Málaga: Unisport.

³⁰ Delgado Fernández, M. y Tercedor Sánchez, P. (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud, desde la Educación física*. Barcelona: INDE.

Así mismo desarrollar hábitos como la propia práctica físico-deportiva, el aseo e higiene personal, las buenas posturas corporales, el descanso, la alimentación, la forma de expresarse hacia los demás y la educación.

Profesor 5 Ro H 31 (837-842) HHI

...uno que hagan un calentamiento antes de realizar cualquier ejercicio físico, hábitos relacionados con la alimentación, con la postura, con la dinámica de los ejercicios y del trabajo.

Profesor 10 Di H 43 (1840-1843) HHI

Hábitos saludables en general, relacionados con la higiene, la alimentación, con su autoestima y con la actividad física y deportiva. Aún me queda mucho trabajo...

Profesora 11 So M 32 (2031-2035) HHI

Y la higiene, que hay que trabajarla debido a la escasez de este hábito. La alimentación es otro hábito a trabajar.

Profesora 14 Car M 46 (2641-2648) HHI

2.3.3.- Hábito de Práctica en el Tiempo Libre (HPR)

El objetivo principal de toda pedagogía del tiempo libre es iniciar a los jóvenes en un estilo de vida saludable, en una forma personal de organizar inteligentemente su vida cotidiana y su tiempo libre. Más que de poner a su disposición una serie de actividades de tiempo libre, se trata de prepararles para el uso de la libertad, de agudizar su curiosidad, de formar su juicio crítico.

En suma, lo que impera en primer lugar no es "*una organización*" de los tiempos libres, sino una educación del adolescente para sus tiempos libres. Inmediatamente después, hay que ofrecerle la posibilidad de optar entre diversas actividades que responden a sus necesidades y que no se satisfacen en otros ámbitos de su vida. Se trata finalmente de posibilitarle no ya sólo de escapar a las servidumbres de la sociedad de consumo, sino de que pueda realizarse plenamente.

El principal hábito que intento inculcar es el de realizar actividad física en su tiempo libre, intento hacerles ver que con la actividad física también lo pueden pasar bien, que ocupen su tiempo haciendo deporte, les animo y oriento a que se apunten a equipos o algún club, para que conozcan a chicos y chicas con esta motivación. Pretendo con ello que siga su formación en valores: responsabilidad, cooperación, puntualidad, autoexigencia, etc... aún a sabiendas de que quizás en el deporte extraescolar no siempre se van a encontrar con monitores lo suficientemente cualificados, pero el deporte por sí sólo educa en valores.

Profesor 1 Ra H 42 (051-058) HPR

Sobre todo la practica de actividad física de forma extraescolar.

Profesor 4 JM H 43 (625-628) HPR

Mi principal objetivo es inculcarles un hábito de práctica sistemática de actividad físico-deportiva.

Profesor 13 Jei H 31 (2441-2443) HPR

Realizar deporte en su tiempo libre, ya que son bastante sedentarios, en algunos casos, por el mal ambiente que hay, por otro lado hay un aumento de hábitos perjudiciales para la salud como alcohol y tabaco.

Profesora 14 Car M 46 (2641-2648) HPR

Considero que un hábito fundamental es el de tratar que el alumnado adquiera una sistemática de trabajo para su tiempo libre y que ocupe con el deporte o con otras actividades físicas su tiempo de ocio de manera adecuada.

Profesora 16 MA 27 (3034-3037) HPR

Como resumen diremos que es labor de los educadores en general y docentes en particular, el encauzar este tiempo libre, para convertirlo en ocio activo, teniendo en cuenta que las posibles actividades a realizar no son un complemento de la vida, son tan imprescindibles como el trabajo, la salud, el sueño o la alimentación.

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES

El proceso de enseñanza aprendizaje basado en valores y actitudes, es muy complejo e inciden en su desarrollo una serie de componentes que deben interrelacionarse para que sus resultados sean óptimos, no es posible lograr la optimización del proceso si estos componentes no se desarrollan de manera óptima.
JESÚS IBÁÑEZ GARCÍA, 2008

El proceso de enseñanza consiste, fundamentalmente, en un conjunto de transformaciones sistemáticas de los fenómenos en general, sometidos éstos a una serie de cambios graduales cuyas etapas se producen y suceden en orden ascendente, de aquí que se le deba considerar como un proceso progresivo y en constante movimiento, con un desarrollo dinámico en su transformación continua. Como consecuencia del proceso de enseñanza tiene lugar cambios sucesivos e ininterrumpidos en la actividad cognoscitiva del alumnado con la participación de la ayuda del maestro/a o profesor/a en su labor conductora u orientadora hacia el dominio de los conocimientos, de las habilidades, los hábitos y conductas acordes con su concepción científica del mundo, que lo llevaran en su práctica existencia a un enfoque consecuente de la realidad social, todo lo cual implica necesariamente la transformación escalonada, paso a paso, de los procesos y características psicológicas que identifican al alumnado como personalidad autónoma. (Kaplún, 1995: 55)³¹

La enseñanza se la ha de considerar estrecha e inseparablemente vinculada a la educación y, por lo tanto, a la formación de una concepción determinada del mundo y también de la vida. No debe olvidarse que los contenidos de la propia enseñanza determinan, en gran medida, su efecto educativo; que la enseñanza está de manera necesaria, sujeta a los cambios condicionados por el desarrollo histórico-social, de las necesidades materiales y espirituales de las colectividades; que su objetivo supremo ha de ser siempre tratar de alcanzar el dominio de todos los conocimientos acumulados por la experiencia cultural.

³¹ Kaplún M. (1995). *Los Materiales de autoaprendizaje. Marco para su elaboración*. Santiago, Chile: UNESCO.

Incide Collado Fernández, D. (2005: 167 y ss.)³² “que la enseñanza existe para el aprendizaje, sin ella no se alcanza el segundo en la medida y calidad requeridas; mediante la misma el aprendizaje estimula, lo que posibilita a su vez que estos dos aspectos integrantes del proceso enseñanza-aprendizaje conserven, cada uno por separado sus particularidades y peculiaridades y al mismo tiempo conformen una unidad entre el papel orientador del maestro o profesor y la actividad del alumnado”.

En la medida que el alumnado deja de ser un objeto de aprendizaje que repite mecánicamente la información que recibe y se convierte en un sujeto que procesa información y construye conocimientos a partir de sus intereses y conocimientos previos, sobre la base de un proceso profundo de reflexión en el que toma partido y elabora puntos de vista y criterios, está en condiciones de formar sus valores. (González Maura, 2000)³³

César Coll (1987)³⁴, al abordar lo concerniente a la “construcción del conocimiento y los mecanismos de influencia educativa” plantea que por una serie de circunstancias vinculadas con el desarrollo histórico de la Psicología, la concepción constructivista del aprendizaje ha prestado atención a los procesos individuales, no así al hecho de que estos procesos tienen lugar en un contexto interpersonal, y que, por lo tanto, no podremos llegar a ofrecer una explicación detallada, fundamentada y útil de cómo aprenden los alumnos/as en la escuela si no analizamos los procesos de aprendizaje en estrecho vínculo con los procesos de enseñanza con los que están interconectados.

De los diferentes bloques de contenidos que componen la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), es el referente a juegos y deportes el que más se ha estudiado como objeto de innovación, lo cual no es nada extraño. En este sentido Viciano (2000)³⁵ pone de manifiesto lo anterior cuando nos indica que el bloque de juegos y deportes es en la actualidad el más desarrollado en lo que a la innovación se refiere, aunque en el bloque de actividades en el medio natural también son cuantiosas.

³² Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

³³ Pascual Marina, A. (1988). *Clarificación de Valores y Desarrollo Humano. Estrategias para la Escuela*. Madrid: Ediciones Nancea.

³⁴ Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

³⁵ Viciano, J. (2000). *Principales tendencias innovadoras en la educación física actual*. El avance del conocimiento curricular en educación física. *Lecturas: Educación Física: Revista Digital* www.efdeportes.com, 19, Internet, Argentina.

Además, las principales tendencias innovadoras en el primero de los bloques giran en torno a juegos y deportes competitivos y cooperativos, juegos autóctonos y alternativos, tratamientos integrados de contenidos.

Por otra parte, el desarrollo del alumnado como sujeto de aprendizaje y de la educación de sus valores a través de las actividades de juegos y deportes, es posible en la medida que el docente diseñe situaciones de aprendizaje que propicien que el estudiante asuma una posición activa, reflexiva, flexible, perseverante, en su actuación. Por ello es importante el carácter orientador del docente en la educación de los valores. Al profesorado le fueron propuestas las siguientes preguntas, para verificar el tratamiento que en los diferentes elementos curriculares tiene una educación deportiva centrada en valores, actitudes y hábitos positivos, las preguntas formuladas fueron las siguientes:

- ❖ A lo hora de organizarte tus unidades didácticas, ¿cuántas sesiones sueles dedicar a la parte teórica o cómo las planteas?
- ❖ A la hora de la evaluación, ¿qué porcentaje das a cada parte: conceptos, procedimientos y actitudes?
- ❖ En tus sesiones, sueles darles información al principio de la clase donde les explicas los objetivos de la misma, y qué y para qué se van a hacer las actividades.
- ❖ Sueles darles información, feedback, correcciones a tus alumnos/as durante las clases? ¿Cómo lo haces, de forma grupal, individual, en el mismo momento, de forma retardada...?

Del análisis de las respuestas emitidas por el profesorado entrevistado, hemos planteado las siguientes categorías:

CAMPO 3:	EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES		CÓDIGO	
CATEGORÍAS	3.1. TRATAMIENTO DE LA EDUCACIÓN DEPORTIVA EN LOS ELEMENTOS CURRICULARES (TEC)	3.1.1. Objetivos	TOB	
		3.1.2. Contenidos	Conceptuales	TCC
			Procedimentales	TCP
			Actitudinales	TCA
		3.1.2. Metodología	TME	
	3.1.4. Evaluación	TEV		
	3.2. TRATAMIENTO DIDÁCTICO (TDI)	3.2.1. Información inicial	TIF	
		3.2.2. Retroalimentación	Frecuencia	TRF
			Tipología	TRT

3.1.- TRATAMIENTO DE LA EDUCACIÓN DEPORTIVA EN LOS ELEMENTOS CURRICULARES

La concepción constructivista del aprendizaje ha prestado atención a los procesos individuales, no así al hecho de que estos procesos tienen lugar en un contexto interpersonal, y que, por lo tanto, no podremos llegar a ofrecer una explicación detallada, fundamentada y útil de cómo aprenden los alumnos en la escuela si no analizamos los procesos de aprendizaje en estrecho vínculo con los procesos de enseñanza con los que están interconectados.
CÉSAR COLL, 1987

El currículo, en el sentido educativo, es el diseño que permite planificar las actividades académicas. Mediante la construcción curricular la institución plasma su concepción de educación. De esta manera, el currículo permite la previsión de las cosas que hemos de hacer para posibilitar la formación de los educandos. En este apartado vamos a analizar el tratamiento que en los elementos curriculares plantean los profesores y profesoras de Educación Física para educar en valores, actitudes y hábitos a través del núcleo de juegos y deportes.

El supuesto fundamental del constructivismo es que los seres humanos construyen, a través de la experiencia, su propio conocimiento y no simplemente reciben la información procesada para comprenderla y usarla de inmediato; es necesario crear modelos mentales que pueden ser cambiados, amplificados, reconstruidos y acomodarlos a nuevas situaciones. (Gimeno Sacristán, 1991)³⁶

3.3.1.- Los objetivos (TOB)

En la nueva concepción curricular de la LOE y de la LEA, para la Enseñanza Secundaria los objetivos se basan en el *desarrollo de capacidades* y son objetivos de *proceso* (los estudiantes pueden conseguir el objetivo durante el proceso de enseñanza/aprendizaje y no solo al final de este proceso).

³⁶ Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata: Madrid.

Existe preocupación por parte del profesorado de hacer partícipe al alumnado de los objetivos que se quieren conseguir en el proceso, concretados en cada clase, así de manera mayoritaria el profesorado entrevistado muestra su intencionalidad a la hora de explicitar sus objetivos.

Por supuesto que les indico los objetivos, o el objetivo que quiero conseguir con ellos en esa sesión. Al final de la clase lo volvemos a recordar, y ellos me dicen si se consiguió o no.

Profesora 2 Vi M 30 (323-325) TOB

Sí, se hace una reseña de los objetivos de la clase, lo que vamos a hacer en la clase para qué sirve, intentando relacionarlo con algún ejemplo práctico cercano a ellos.

Profesor 1 Ra H 42 (111-114) TOB

Sí. Me resulta fundamental que en Educación Física no solo realicen actividad física y ya está, sino que además conozcan por qué se hace cada cosa.

Profesor 4 JM H 43 (713-715) TOB

...el objetivo es que sepan cómo hacer las cosas por sí mismos, para que las puedan llevar a cabo en tu tiempo de ocio.

Profesora 2 Vi M 30 (317-322) TOB

Siempre, ellos y ellas deben saber para qué sirve cada juego o actividad... y ver la importancia de lo que hacen.

Profesora 7 Ma M 30 (1291-1294) TOB

Parte del profesorado muestra su escepticismo, en el sentido de que no tienen claro que su alumnado comprenda y coincida en los mismos objetivos que ellos pretenden.

Si...aunque según el curso creo que a veces no sirve de mucho...

Profesor 9 Ig H 30 (1684-1685) TOB

...comentarles que vamos a hacer, el objetivo de la sesión y algún tipo de incidencia que sea interesante y eso antes de la sesión. ...a pesar de que hay un punto de encuentro es difícil y no siempre se consigue.

Profesor 10 Di H 43 (1910-1914) TOB

3.1.2.- Los Contenidos (TCO)

Si bien es cierto que los contenidos son un conjunto de saberes o formas culturales esenciales para el desarrollo y de socialización de los estudiantes, la manera de identificarlos, seleccionarlos y proponerlos en el currículo tradicional ha sido realizada con una visión muy limitada. De esta manera, en la reconceptualización curricular se ha tenido a bien ampliar esa reducida concepción de los contenidos.

En base a la legislación vigente, no podemos hablar de tipos de contenidos, pero nosotros sí lo vamos a hacer desde un punto de vista operativo, ya que pensamos facilita el trabajo, así como la comprensión del mismo, por parte de la comunidad educativa. Pero como decimos, siempre desde un punto de vista operativo.

Así pues, en efecto, contamos con tres tipos de contenidos, que se dan simultáneamente e interrelacionadamente durante el proceso de aprendizaje, los conceptos, los procedimientos y las actitudes y aunque básicamente nuestra materia es eminentemente procedimental, siempre debe estar implícita la conceptualización y por su puesto las actitudes. En este apartado vamos a hacer un análisis separado para profundizar en la mayor o menor importancia que le otorga el profesorado a los distintos ámbitos del contenido.

3.1.2.1.- Contenidos conceptuales (TCC)

Todo el profesorado entrevistado aborda contenidos conceptuales relativos al núcleo de juegos y deportes, aunque la frecuencia, ubicación e importancia que se le otorga a este ámbito del contenido suele ser muy variada.

Algunas opiniones indican que realizan alguna sesión teórica completa al principio de la unidad didáctica de juegos y deportes para organizar grupos, plantear el desarrollo de la unidad o para explicar aspectos teóricos reglamentarios o de técnica o táctica.

Doy una sesión al trimestre teórica poco antes del examen, el resto de sesiones todas tienen un poquito de teoría que la doy y la explico en la sesión práctica.

Profesora 7 Ma M 30 (1295-1298) TCC

Suelo dedicar una sola sesión a la teoría, en el aula.

Profesora 11 So M 32 (2081-2085) TCC

Además por norma la primera sesión de cada evaluación siempre vamos al aula para aclarar cosas y plantear el trabajo del trimestre.

Profesor 8 JB H 44 (1480-1483) TCC

Las opiniones más frecuentes giran en torno a la utilización del contenido teórico en días de lluvia o por imposibilidad de utilizar otras instalaciones alternativas (cubiertas).

...suelo dejar alguna sesión para "tapar" días de lluvia. También suelo llevar un temario de salud, nutrición, etc. paralelo al temario.

Profesor 6 Jor H 30 (1124-1127) TCC

A lo sumo una sesión y la ubico en un día de lluvia o de imprevistos en las canchas. Además por norma la primera sesión de cada evaluación siempre vamos al aula para aclarar cosas y plantear el trabajo del trimestre.

Profesor 8 JB H 44 (1480-1483) TCC

Salvo algún día de lluvia o retraso en la programación, o que vea que el grupo no entiende algo, no suelo dar una clase teórica. La voy mezclando con las prácticas, cosa que se explica, se practica en la pista. La teoría que doy intento que sea muy básica, la necesaria para poder jugar al deporte y poco más (no se van a estudiar más de todas formas...).

Profesora 2 Vi M 30 (326-330) TCC

...generalmente no hago sesiones completas teóricas a no ser que llueva mucho y no pueda utilizar las instalaciones, en ese caso sí, las sesiones teóricas las suelo dar a veces muy poco tiempo 15-20 min. pero simplemente para organizar a los alumnos, el espacio, el material, y explicar algún contenido teórico, pero no siempre en algunas ocasiones, lo utilizo para eso, poco, para explicar, transmitir algún contenido teórico y para organizarlos, el aula.

Profesor 10 Di H 43 (1915-1922) TCC

También se expresan opiniones en las que se incide que la conceptualización del contenido se va incorporando cada día dentro de la propia clase o bien al principio de la misma o durante el desarrollo de las actividades prácticas.

No dedico ninguna sesión específica a la teoría, sino que en cada sesión unos minutos al principio y/o final de la clase, correlacionando la práctica de ese día y las fotocopias.

Profesor 3 FI H 42 (503-508) TCC

Sesiones teóricas exclusivas no dedicamos, al principio de la clase explicamos algunos conceptos o detalles reglamentarios, pero es en la propia práctica cuando se va comentando la teoría, la parte teórica se suele complementar con un cuaderno que recoge entre otras cuestiones los aspectos más relevantes para comprender mínimamente el deporte practicado.

Profesor 1 Ra H 42 (115-120) TCC

... a lo largo de las sesiones prácticas se va dando la parte teórica que se va a poner en práctica (reglamento, técnica, etc.).

Profesora 11 So M 32 (2081-2085) TCC

Al principio de cada sesión hay siempre una explicación, después les voy mandando trabajos con el libro de texto para que realicen en casa. Hacemos una sesión por trimestre teórica para repasar lo que han desarrollado en los trabajos y preparar el examen teórico. La otra sesión teórica que hay por trimestre es el examen.

Profesor 4 JM H 43 (716-720) TCC

3.1.2.2.- Procedimentales (TCP)

Los contenidos procedimentales en nuestra materia son el elemento fundamental, y es a través de los procedimientos cuando se intenta que el alumnado aprenda conceptos y adquiera valores y actitudes. En la práctica las acciones, modos de actuar y de afrontar, plantear y resolver problemas, son elementos clave del aprendizaje. Estos contenidos, hacen referencia a los saberes “saber como hacer” y “saber hacer”. En esta línea lo entiende el profesorado entrevistado:

Suelo informarles del qué (contenido) de la práctica que van o están realizando, pero no del para qué ni de los objetivos.

Profesora 11 So M 32 (2061-2063) TCP

Considero que en nuestra asignatura la práctica es lo más importante y trato de que con esas 2-3 clases teóricas se aborde la teoría necesaria. Por supuesto se complementa con la información dada en las prácticas.

Profesor 5 Ro H 31 (911-914) TCP

...cosa que se explica, se practica en la pista. La teoría que doy intento que sea muy básica, la necesaria para poder jugar al deporte y poco más (no se van a estudiar más de todas formas...).

Profesora 2 Vi M 30 (326-330) TCP

Aún así, a lo largo de las sesiones prácticas se va dando la parte teórica que se va a poner en práctica (reglamento, técnica, etc.).

Profesora 11 So M 32 (2081-2085) TCP

...el resto de sesiones todas tienen un poquito de teoría que la doy y la explico en la sesión práctica.

Profesora 7 Ma M 30 (1295-1298) TCP

3.1.2.3.- Actitudinales (TCA)

En el actual contexto de diferentes reformas educativas, las "actitudes" aparecen con carácter relevante en el nuevo currículo. La inclusión de las actitudes como contenidos de enseñanza/aprendizaje con un rango similar a los contenidos conceptuales y procedimentales, no sólo en cuanto a orientaciones generales, sino en cada uno de los bloques temáticos, supone un gran paso adelante desde el punto de vista de la investigación educativa y una importante novedad respecto a currículos anteriores.

Los contenidos actitudinales de una forma u otra han estado presentes en la Educación Física escolar, y nuestra intervención como docentes debe ser tan intencional y tan explícita en la enseñanza de este tipo de contenidos como en la de los otros dos ámbitos. Sin embargo, hay que señalar que es ésta una opción no carente de riesgos, ya que se trata de alcanzar un difícil equilibrio.

Hay que tener en cuenta que el tratamiento escolar del ámbito socioafectivo no representa el capricho pedagógico de una moda pasajera, sino la obligación de responder a una necesidad básica: la educación de la totalidad de la persona (Sánchez, 2002)³⁷.

El profesorado de Educación Física tiene claro que la educación en valores y actitudes positivas es una preocupación real en sus clases, así se expresan algunas opiniones en este sentido.

Considero que la práctica deportiva puede incidir en la adquisición de actitudes y de valores de responsabilidad, cooperación, puntualidad, autoexigencia, etc...

Profesor 1 Ra H 42 (051-058) TCA

Los deportes colectivos te permiten desarrollar unos valores y actitudes que es más difícil desarrollar que con otros contenidos: ser tolerante con otros compañeros menos competentes a nivel motriz que juegan en tu mismo equipo, asumir diferentes roles dentro de un equipo (a veces toca ser suplente, otras portero, ...), el resultado no sólo depende de tus habilidades sino del conjunto, es necesario compartir un balón con otros, el ceder parte de tu protagonismo para que todos puedan jugar y divertirse, etc...

Profesor 1 Ra H 42 (091-097) TCA

Y normalmente, a la hora de su práctica contamos de entrada, con la aceptación libremente de las reglas por parte de nuestro alumnado. Además nos ofrecen situaciones de colaboración, de oposición, de respeto a figuras como el árbitro, etc.

Profesora 2 Vi M 30 (276-283) TCA

Creo que con cualquier contenido se pueden conseguir transmitir valores, quizás algo más con deportes colectivos porque se asemeja más a la sociedad competitiva que les espera fuera y que incluso con sus mismos compañeros y compañeras les cuesta respetarlos.

Profesora 7 Ma M 30 (1261-1264) TCA

Yo me planeo por encima de aspectos conceptuales o procedimentales que mis alumnos sean buenas personas, y si con el deporte se puede conseguir, pues adelante.

Profesora 16 MA 27 (3051-3056) TCA

Con el alumnado motivado es más fácil transmitir actitudes positivas, siempre y cuando esa sea nuestra intención. Desde luego yo lo tengo claro hace muchos años, lo más importante son las actitudes, que en realidad es lo que les queda.

Profesora 15 MC M 55 (2951-2954) TCA

³⁷ Sánchez, J. (2002). "La Educación Psicomotriz en el contexto de las Ciencias de la Educación", en LLORCA, M.; RAMOS, V.; SÁNCHEZ, J.; VEGA, A. (coord.): *La Práctica Psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Málaga: Aljibe, Málaga, pp. 97-142.

Es preciso tener claro que desde la acción educativa ha de planificarse cuál va a ser nuestra intervención en el proceso de la formación moral del alumnado, considerando aquellas capacidades y contenidos que mejor se adecuan para conseguir este objetivo. En cualquier caso, dicen Ortega, Mínguez y Gil (1996)³⁸ “es esencial que consideremos que la promoción y desarrollo de los valores se ejercita a través de la experiencia y no por la mera transmisión de ideas”.

3.1.3.- Metodología (TME)

Desde la aparición en el panorama internacional de la obra de Muska Mosston (1984)³⁹ “*los estilos de enseñanza en la Educación Física*”, pocas o casi ninguna otra obra dedicada a la metodología, ha tenido tanta influencia en la enseñanza de la Educación Física como aquella si exceptuamos la del mismo autor junto con Sara Ashworth, “*los estilos de enseñanza en la Educación Física*” (1993)⁴⁰. La publicación de Sicilia y Delgado (2002)⁴¹ supone desde la práctica una reconceptualización sobre los estilos de enseñanza, ofreciendo fundadas interpretaciones a algunas actuaciones en la docencia de la Educación Física, sobre todo en el ámbito actitudinal.

La forma en que el profesorado presenta y trata los contenidos deportivos en la materia de Educación Física influye de forma significativa en la promoción y desarrollo de los valores, tal y como proponen Guerra y Pintor (2002)⁴². Así, por ejemplo, existen estrategias, estilos y técnicas de enseñanzas más adecuadas que otras para fomentar un valor tan importante como es la autonomía. Es el caso de las estrategias emancipativas, los estilos de enseñanza de investigación (descubrimiento guiado y resolución de problemas) y algunas técnicas de enseñanza como la presentación de las tareas de forma semidefinida (en la que se le dice al alumno/a cuál es el objetivo de la tarea motriz a ejecutar, pero no así la forma de realizarla).

³⁸ Ortega, O.; Mínguez, R.; Gil, R.: (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.

³⁹ Mosston, M. (1984). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física*. Buenos Aires: Paidós.

⁴⁰ Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.

⁴¹ Sicilia, A. y Delgado Noguera M.A. (2002). *Educación física y Estilos de enseñanza*. Barcelona: INDE

⁴² Guerra, G.; Pintor, P. (2000). Educación en valores a través de la Educación Física: aplicación de un programa en Educación Secundaria. *Revista Digital efdeportes*. Disponible en www.Efdeportes.com, 54. Consulta realizada: 6 de febrero de 2009.

El profesorado entrevistado opta por estrategias metodológicas que favorecen la partición en clase, la asunción de roles de responsabilidad, que favorezcan la autonomía.

Las actividades desde principio de curso a final del mismo van progresando de menos a más autonomía, el objetivo es que sepan cómo hacer las cosas por sí mismos, para que las puedan llevar a cabo en tu tiempo de ocio.

Profesora 2 Vi M 30 (247-252) TME

a 4º ESO o Bachillerato, es que ellos me hacen la clase, Yo propongo el contenido y superviso, el resto ellos. Me encantan esas clases

Profesor 9 Ig H 30 (1654-1658) TME

Al principio de clase señalo quién me ayudará ese día y nunca he encontrado objeción alguna.

Profesor 5 Ro H 31 (851-854) TME

También aparecen referencias a la metodología cooperativa, con estrategias de colaboración entre el alumnado, entre éstos y el profesorado.

Utilizo la cooperación para conseguir un objetivo común. En general cuando hacemos trabajos cooperativos suelen asumirlos bien.

Profesor 1 Ra H 42 (067-069) TME

En estos contenidos les planeo situaciones de colaboración, de oposición, de respeto...

Profesora 2 Vi M 30 (276-283) TME

Me gusta utilizar deportes o juegos cooperativos, intento hacer adaptaciones del deporte en concreto pero de forma cooperativa.

Profesor 10 Di H 43 (1880-1885) TME

Utilizo muchas estrategias cooperativas, para propiciar la colaboración y disminuir la competitividad, que a veces está a flor de piel.

Profesora 15 MC M 55 (2955-2956) TME

No podemos olvidar, que el compromiso moral debe ser asumido bajo una perspectiva global, donde se implique y se responsabilicen todos los agentes de influencia (tanto escolar como extraescolar), ya que la sola actuación abnegada de un profesor o profesora desde una materia concreta difícilmente supondrá cambios significativos y permanentes en la promoción y desarrollo de los valores en el alumnado.

3.1.4.- Evaluación (TEV)

Como en cualquier proceso educativo, es necesario evaluar el alcance de nuestra intervención para, en la medida en que sea necesario, adecuar las opciones recogidas al trabajo realizado. Las propuestas que presenta el profesorado respecto a la evaluación del núcleo de contenidos de juegos y deportes es muy amplia, diversificándose los criterios utilizados en función del centro, del entorno escolar, del grupo de profesores al que se pertenece y por supuesto de las propias creencias del profesorado.

Algunos profesores/as encuestados optan por criterios de tipo cuantitativo, así aparecen:

*40% procedimientos; 40% actitudes; 20% conceptos
Profesor 1 Ra H 42 (067-069) TEV*

*Conceptos: 30%, actitudes 30% y procedimientos 40%.
Profesor 3 FI H 42 (503-508) TEV*

*Conceptos 30%, procedimientos 40% y actitudes 30%
Profesor 4 JM H 43 (716-720) TEV*

*Más o menos: conceptos 30%, procedimientos 30% y actitudes 40%
(aunque intento relacionarlo todo: el examen parte teórico, la teoría muy práctica, la actitud desde que empieza hasta que termina está presente en todas las clases del año, etc.)
Profesora 7 Ma M 30 (1295-1298) TEV*

Parte de profesorado valora mucho más los aspectos actitudinales, por encima de procedimientos y conceptos.

*Bueno en este aspecto dependo del departamento con el que esté trabajando, pero independientemente del porcentaje que se estipule en el mismo, yo siempre doy más al actitudinal, siendo el conceptual y procedimental por igual o casi por igual. Entonces en base al centro en el que trabaje incluyo determinadas actividades como actitudinales o no, por ejemplo trabajos voluntarios, puede ser conceptual o actitudinal. De todas formas mis alumnos/as saben que lo que más les voy a valorar es su actitud en clase, comportamiento y predisposición.
Profesora 2 Vi M 30 (426-438) TEV*

*...el porcentaje mayor esta en las actitudes junto con los procedimientos, y el menos en la conceptual. Me centro sobre todo en las actitudes, es difícil evaluarlas, en las actitudes de respeto y responsabilidad, o los valores, junto con el sentido del esfuerzo entre otros, son los que mas valoro al final, la constancia, la asistencia, el interés, eso es al final lo que mas cuenta.
Profesor 10 Di H 43 (1925-1932) TEV*

*La verdad es que eso lo tengo ya superado, es decir mi evaluación es global y aunque tengo notas de los tres apartados lo importante es el total. Le doy mucha importancia al aspecto actitudinal.
Profesor 8 JB H 44 (1490-1494) TEV*

...Para mí lo más importante de la evaluación es el aspecto actitudinal, por encima de los otros ámbitos. Trato de que el alumnado se esfuerce, sea respetuoso y colabore con los compañeros, creo que eso es importante.
Profesora 7 Ma M 30 (1331-1334) TEV

Consideramos que el profesorado deberá de ir facilitando de manera progresiva a su alumnado la apropiación de los conocimientos, estrategias y técnicas que les permitan ir aprendiendo a autoevaluar sus acciones y las de sus compañeros/as de acuerdo con los objetivos de la actividad propuesta, y a utilizar la información obtenida para la autorregulación y mejora de su propio proceso de aprendizaje (evaluación formativa). En otras palabras, dice Velázquez (1997: 22)⁴³ *“las intervenciones del profesor van dirigidas a enseñar a sus alumnos a aprender a aprender los contenidos del deporte, tanto de forma individual como colectiva”*.

⁴³ Velázquez Buendía, R. (1997). Aprendizaje autónomo y aprendizaje cooperativo en la iniciación deportiva: una aproximación didáctica basada en la autoevaluación y la coevaluación. *Revista Española de Educación Física y Deportes*. Vol. 4, n°4, 22-34.

3.2.- TRATAMIENTO DIDÁCTICO (TDI)

La función docente no es la misma siempre, es cambiante y compleja, determinada por el concepto de escuela, de enseñanza y currículo que prevalece en cada momento.

MIGUEL A. SÁNTOS GUERRA, 1993

La aparición de nuevas situaciones de enseñanza al surgir nuevos contenidos, nuevas tendencias y métodos educativos, la multiculturalidad y problemas sociales en las aulas (violencia, injusticias y desigualdades sociales...) que están afectando al contexto escolar, hacen que el concepto de escuela, currículo y las funciones del docente estén sufriendo cambios y haya necesidades de adecuación y adaptación en la enseñanza. Por otro lado, el contexto educativo, el centro de trabajo del docente, es una realidad compleja y en su configuración intervienen múltiples tareas (organización y funcionamiento), de interrelaciones y realidades socio-culturales que inciden en el trabajo educativo en el aula. Estas cuestiones exigirán acomodación de estos profesionales de la enseñanza a los nuevos tiempos y contextos, a quienes se les reclama habilidad para descubrir significados y comprender modelos, habilidad para resolver problemas en el marco del contexto educativo e interrelacionado entre los distintos elementos, habilidad para trabajar en equipo (De Vicente 1998)⁴⁴.

Igualmente, el profesorado de hoy debe predecir cuáles son los valores sociales que imperan, sobre todo porque podrían juntarse distintas sensibilidades que deben materializarse: democracia, tolerancia, solidaridad, igualdad, interculturalidad, etc. La Educación Física no es ajena a esta realidad y el docente no puede dar de lado a estas cuestiones, sobre todo por las potencialidades educativas que ofrece esta materia como materia curricular.

De manera tradicional, se ha entendido que una buena enseñanza de la Educación Física dependía de las características y habilidades del profesor/a para gestionar la clase y mantener al alumnado el mayor tiempo posible realizando las actividades motoras (así conseguiría más aprendizajes motores), para lo cual se exigía una buena organización y disciplina.

⁴⁴ De Vicente, P.S. (1998). Espacio y tiempo: dos constructos clave para el desarrollo profesional de los docentes. En M. Lorenzo y col. (coords.) *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 111-131

En este sentido, la investigación didáctica (presagio-proceso-producto) se centró en determinar cuáles eran los comportamientos del profesor/a para que fuese eficaz y, empleando un buen método, hiciese una buena práctica de la Educación Física. Pero una Educación Física centrada en valores y actitudes positivas para el alumnado debe priorizar aspectos de la clase sobre otros y en este sentido el comportamiento didáctico del profesorado tiene una gran importancia.

En este apartado nos vamos a referir al modo y manera en que el profesorado facilita la información inicial a su alumnado y al tipo de feedback que les proporciona, teniendo en cuenta la tipología, su intencionalidad y el momento en que se proporciona.

3.2.1.- La información inicial (TIF)

El conocer qué se va a realizar, cómo se va a realizar, dónde se va a realizar, con quién se va a realizar, son aspectos organizativos de primer orden para el funcionamiento normal de la clase de Educación Física. En este sentido la información inicial proporcionada al alumnado al comenzar las clases debería ser una señal de identidad didáctica para el buen funcionamiento posterior de la sesión. En esta línea, el profesorado de manera mayoritaria ofrece al alumnado información de calidad acerca de los objetivos, contenidos, metodología, organización de la clase y en algunos casos criterios de evaluación que se va a seguir.

A comienzo, se hace una reseña de los objetivos de la clase, lo que vamos a hacer en la clase para qué sirve, intentando relacionarlo con algún ejemplo práctico cercano a ellos.

Profesor 1 Ra H 42 (115-117) TIF

Sí. Me resulta fundamental que en Educación Física no sólo realicen actividad física y ya está, sino que además conozcan por qué se hace cada cosa.

Profesor 4 JM H 43 (723-725) TIF

Siempre, ellos y ellas deben saber para qué sirve cada juego o actividad, y ver la importancia de lo que hacen.

Profesora 7 Ma M 30 (1335-11336) TIF

Sí. Hay informaciones individuales y otras grupales. Incidiendo fundamentalmente en aspectos de organización, respeto y esfuerzo. Más que en aspectos técnicos.

Profesor 3 FI H 42 (509-51) TIF

Al principio de la clase comento generalmente y en muy poco tiempo el trabajo a realizar aunque, luego, durante la misma desarrollo esa información con ejemplos de ellos mismos.

Profesor 5 Ro H 31 (865-867) TIF

...sí, suelo dar la información inicial en 2 minutos o muy poco tiempo, primero para ubicarlos en un espacio, ubicar el material, comentarles que vamos a hacer, el objetivo de la sesión y algún tipo de incidencia que sea interesante y eso antes de la sesión.

Profesor 10 Di H 43 (1935-11940) TIF

Resulta evidente pensar que el tipo de información que se suministre a los practicantes de actividad física deberá satisfacer las demandas que estos requieran, si lo que se pretende es favorecer el proceso de enseñanza y potenciar la motivación por la práctica. Por ello, un buen punto de partida será conocer las demandas que tienen nuestros practicantes para poder actuar en relación a ellas.

3.2.2.- Retroalimentación (TRE)

Entendemos el feedback en Educación Física como aquella información que se suministra como resultado de una acción, centrándose su papel en el control de la conducta, reprogramación de conductas futuras, o simplemente para su reforzamiento positivo o negativo. Este tipo de información es muy importante en el aprendizaje de las acciones motrices y tendrá diferente repercusión en función de las características que tenga.

El feedback está considerado como un elemento de calidad en la enseñanza de la actividad física y el deporte (Bloom, 1979, citado por Pierón, 1998)⁴⁵. Los estudios realizados entorno al feedback, así como los investigadores de prestigio interesados por este campo son bastante numerosos puesto que se trata de un elemento fundamental para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Pierón (1998) el feedback es el elemento de la eficiencia de los profesores/as y de sus posibilidades de éxito con sus alumnos/as, lo que resume de forma casi sucinta la importancia que este autor otorga a este tipo de interacción. Además, se le atribuyen dos funciones complementarias entre sí como son la motivación para progresar, así como el refuerzo en el aprendizaje (Magill, 1989)⁴⁶.

⁴⁵ Pierón, M. (1998): *Investigación sobre la enseñanza de la Educación Física*. Implicaciones para los profesores, en A. García; F. Ruiz y A. J. Casimiro (Coords), *La enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar*. Actas del II Congreso Internacional. Instituto Andaluz del Deporte, Málaga, 199-224.

⁴⁶ Magill, R.A. (1989). *Motor learning: concepts and applications*. Dubuque, Iowa.: Brown

3.2.2.1.- Frecuencia (TRF)

Depende en muchas ocasiones del número de alumnos/as de la clase y del modelo de organización individual, parejas y grupos. El profesorado manifiesta que suele proporcionar mucho feedback a su alumnado, entendiendo que es un factor didáctico clave para mejorar el aprendizaje.

Sí, intento dar el mayor número posible, intento dar a todos los alumnos/as de forma individual, todos tienen su retroalimentación, lo suelo hacer de forma inmediata, en general, reciben más aquellos alumnos con más dificultades, suelo resaltar primero aquello que realizan bien y después lo suelo corregir en lo que yo considero que es su error más grave, (al principio de la unidad didáctica y en la mayoría de las sesiones les informo de esto). Cada alumno recibe al final de la sesión feedback sobre cómo pienso yo que ha trabajado en clase (en la hoja de coevaluación).

Profesor 1 Ra H 42 (118-125) TRF

Según están trabajando normalmente voy por los grupos o parejas realizando correcciones individuales de lo que ejecutan, pero también de forma habitual para la clase para dar correcciones grupales.

Profesor 4 JM H 43 (725-678) TRF

Suelo dar información de todo tipo: correcciones individuales, grupales y masivas. Depende del error o de la situación a cambiar. Si influye a mucha gente para la clase y lo comentamos brevemente. Si solo es cuestión de uno o varios alumnos/as me acerco a ellos y lo hablamos.

Profesor 5 Ro H 31 (868-873) TRF

Si, mientras realizan las actividades propuestas les suelo dar feedback en el mismo momento, de forma individual; y al final de la misma o de la sesión, a veces aplico el feedback grupal.

Profesora 11 So M 32 (2081-2084) TRF

3.2.2.2.- Tipología (TRT)

Suele ser por su intencionalidad prescriptivo, por la forma de proporcionarlo suele también ser en la mayoría de los casos afectivo y por el momento en que se proporciona concurrente o al final de la sesión.

Sí, siempre. Varío la forma, depende del tipo de sesión, actividad, etc. Individual cuando veo que hacen algo mal, postura, gesto, etc que pueda suponer algún peligro o que sencillamente no esté bien. Y la grupal la uso mucho.

Profesor 1 Ra H 42 (126-129) TRT

Me gusta dar los feedback en el mismo momento, casi nunca los doy de forma retardada, salvo que no merezca la pena interrumpir la actividad. Creo que cuando los doy de forma retardada no son tan conscientes de lo que hacen que dándoselos en el mismo momento.

Profesora 2 Vi M 30 (336-340) TRT

También se suele proporcionar de manera individual o grupal, en función del tipo de contenido, aunque lo que más se tiene en cuenta es el tipo de alumnado y sus motivaciones.

También de forma grupal suelo dar feedback no técnicos a veces en el momento y siempre retardado de cómo valora que han trabajado en la sesión.

Profesor 1 Ra H 42 (126-128) TRT

Sí. Hay informaciones individuales y otras grupales. Incidiendo fundamentalmente en aspectos de organización, respeto y esfuerzo. Más que en aspectos técnicos.

Profesor 3 FI H 42 (512-514) TRT

Si, casi siempre, intento de manera individual o por pequeños grupos y cuando paso a otra actividad de vez en cuando a todo el grupo; la suelo dar en el momento o poco más tarde.

Profesora 7 Ma M 30 (1335-1339) TRT

Soy de dar mucho feedback, preferentemente individual, de forma indistinta por el grupo y justo después de observar la acción. Pero los otros también los utilizo.

Profesor 9 Ig H 30 (1659-1662) TRT

...generalmente bueno doy todo tipo de informaciones, individuales, colectivas, por grupos, etc. pero utilizo mucho la colectiva para intentar que todos estén en silencio, reconducir otra vez la clase, centrarlos otra vez en la actividad que se esta haciendo y poner un poco de orden en una situación que puede parecer un poco caótica. Hay muchos alumnos que vienen de diversificación curricular que se saltan bastante las normas...

Profesor 10 Di H 43 (1940-1949) TRT

Resumiendo se puede afirmar que el tipo de feedback más utilizado por los profesores a la hora de impartir juegos y deportes, se realiza desde dentro del grupo, durante la misma ejecución de la tarea, a nivel general del grupo o también individual y esta orientado a apoyar, a nivel general, la ejecución del alumnado o animarlo a continuar con la misma. Otra parte importante del feedback suministrado por los profesores y profesoras es de tipo prescriptivo, destinado a la prevención, o a la realización de movimientos contraproducentes.

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: EL CLIMA DE CLASE. EL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO

El sentido pedagógico de la comunicación humana es evidente. El adolescente que expresa un aspecto concreto de su personalidad olvidando otros, se ve limitado o desbordado por sí mismo, por su integración social o por falta de dominio de las habilidades sociales, requiere la atención del educador que le ayude personalmente a una integración en su grupo de clase.
M^a MAR ORTIZ CAMACHO, 2001

No cabe la menor duda que la Educación Física se trata de una materia *sui generis*, ya que en el desarrollo de la misma (en el patio o en el gimnasio) las interacciones que se producen, tanto motrices como socioafectivas, son mucho mayores que las que se pueden encontrar en cualquier otra materia. Esto produce un efecto doble y perverso, ya que por un lado da la oportunidad a los alumnos/as de enfrentarse a sus miedos y competencias y compararse con el resto de compañeros/as fomentando diversos valores (Sánchez, 2002)⁴⁷; o, por el contrario, haciendo que afloren las más negativas conductas referidas a intolerancia o irresponsabilidad. En un primer subcampo vamos a analizar el clima de clase en referencia las relaciones entre el alumnado y sus profesores/as, así como las relaciones entre los propios alumnos/as, el significado que tiene la disciplina, el trabajo en equipo y la asunción de responsabilidades por parte del alumnado. Y en una segundo subcampo analizaremos la importancia de la motivación en el aprendizaje del núcleo de juegos y deportes, así como la casuística particular de los deportes colectivos.

De las informaciones obtenidas por las manifestaciones del profesorado entrevistado, a las preguntas que se les han formulado relativas a este apartado y que han sido las siguientes:

- ❖ ¿Cómo suele ser el clima de tus clases? Son niños/as habladores, se involucran fácilmente en las actividades, están normalmente motivados con la asignatura, etc.
- ❖ Intentas involucrar a tus alumnos/as en determinadas actividades que supongan responsabilidad y autonomía por parte de ellos, como sacar y

⁴⁷ Sánchez, J. (2002). "La Educación Psicomotriz En El Contexto De Las Ciencias De La Educación", En LLORCA, M.; RAMOS, V.; SÁNCHEZ, J.; VEGA, A. (Coord.) *La Práctica Psicomotriz: Una Propuesta Educativa Mediante El Cuerpo y El Movimiento*. Málaga: Aljibe. Pp. 97-142.

recoger el material, realizar el calentamiento, etc. ¿Cuáles y cómo lo organizas?

- ❖ Cuando trabajas los deportes en general y los deportes colectivos en particular, ¿tus alumnos/as asumen en cada actividad planteada, las reglas libremente?
- ❖ ¿Sueles plantear en la enseñanza de los deportes colectivos, actividades competitivas, como partidos por ejemplo?
- ❖ ¿Les gusta o motiva a tus alumnos/as competir? En el caso de que tus alumnos/as participen en las prácticas deportivas con el rol de árbitros, ¿suelen respetar las decisiones del árbitro?
- ❖ Has observado si dentro de nuestra materia, hay algún contenido que motive especialmente a los alumnos/as, o con el que se porten mejor.

Hemos establecido las siguientes categorías de análisis y discusión.

CAMPO 4:	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: EL CLIMA DE CLASE. EL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO		CÓDIGO
CATEGORÍAS	4.1. EL CLIMA DE CLASE (CCL)	4.1.1. Relaciones profesorado-alumnado	CPA
		4.1.2. Relaciones entre el alumnado	CAA
		4.1.3. Significado positivo de la disciplina	CDI
		4.1.4. Asunción de responsabilidades por parte del alumnado	CRE
		4.1.5. Respeto a las reglas	CRN
		4.1.6. Mejorar en autonomía	CMA
	4.2. LA MOTIVACIÓN COMO EJE FUNDAMENTAL DE LAS ACCIONES PEDAGÓGICAS PARA EDUCAR EN VALORES (MAL)	4.2.1. Motivación hacia la asignatura	MEF
		4.2.2. Motivación por los juegos y deportes	MDC
		4.2.3. La competición como elemento motivador	MCO

4.1.- EL CLIMA DE LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA (CCL)

No cabe la menor duda que la Educación Física se trata de un área sui generis, ya que en el desarrollo de la misma (en el patio o en el gimnasio) las interacciones que se producen, tanto motrices como socioafectivas, son mucho mayores que las que se pueden encontrar en cualquier otra área.
JUAN SÁNCHEZ, 2002

Para hablar de una enseñanza deportiva educativa, debemos trascender del aprendizaje de lo meramente motriz para auspiciar otros ámbitos que tradicionalmente han sido soslayados como el cognitivo y, sobre todo, el moral. Y para que se dé una Educación Deportiva moral no podemos pasar por alto los factores que intervienen en dicha educación, así como asumir un compromiso pedagógico que nos lleve ineludiblemente al trabajo sistemático de los valores en las clases de Educación Física a través de los numerosos recursos que desde la educación general se proponen (dilemas, diálogos clarificadores, etc.).

Se vienen realizando desde hace años estudios sobre el clima de clase, el cual influye notablemente en el rendimiento escolar. Ese clima del aula es el ambiente educativo que rodea a un sujeto o grupo de sujetos y que se genera entre los miembros, dependiendo del estilo de relaciones sociales que se establece entre ellos, el sistema de toma de decisiones, la comunicación, las normas, las funciones y los roles asumidos. Para que se desarrolle un ambiente adecuado para el aprendizaje es necesario un mínimo de normas claras, objetivos, organización aceptados por todos. Coll, Colomina, Onrubia y Cochera: (1995)⁴⁸, Marín Regalado (2007)⁴⁹ y Torres Campos (2008)⁵⁰.

⁴⁸ Coll, C.; Colomina, R.; Onrubia, J.; Cochera, J.: (1995). Interacción profesor/adulto y adulto/niño en contextos educativos, en Fernández, P.; Melero, M^a. A.: *La interacción social en contextos educativos*, Madrid: Siglo XXI, 1995, pp. 193-326..

⁴⁹ Marín Regalado, M. N. (2007). *Efectos de un programa de Educación Física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁵⁰ Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Debemos de ser conscientes de la influencia del clima social y de que todos podemos influir en ese clima en un sentido o en otro. Pero no debemos caer en la apatía y creer que el clima de clase es algo estático, sino que debemos pensar que se puede cambiar y que cada uno puede influir desde su parcela. Todos podemos realizar modificaciones que nos ayuden a obtener mejores resultados.

4.1.1.- Relaciones profesorado-alumnado (CPA)

Desarrollar una convivencia adecuada en las aulas, precisa que exista un buen nivel de coordinación entre el equipo docente y entre este y el alumnado. Para ello, es necesario determinar los objetivos básicos a conseguir con ese grupo. Es necesario un consenso de las normas entre el profesorado y el alumnado, estableciendo unas normas mínimas consensuadas. (Collado Fernández, 2005: 847)⁵¹

Por las manifestaciones del profesorado, las relaciones entre profesores/as y alumnos/as son básicamente buenas, aunque también aparecen opiniones que muestran escaso respeto del alumnado hacia el profesorado, como queda reflejado en las siguientes opiniones.

Están bastante motivados por las clases de educación física, lo que pero les sienta es perder la clase, sea el motivo que sea; en general en nuestras clases se portan bien, salvo alguna excepción aislada, ellos mismos intentan poner orden para que no se pierda tiempo y empezar a jugar o seguir jugando cuanto antes.

Profesor 1 Ra H 42 (061-065) CPA

El clima de mis clases la verdad que, a pesar de lo “estropeado” que está hoy día en Secundaria, suele ser distendido, los niños/as están motivados con la asignatura y así vienen a clase. Sin olvidar que son adolescentes, que hablan mucho y más en nuestra aula tan especial, pero poco a poco van respetando los turnos de palabra.

Profesora 2 Vi M 30 (242-246) CPA

El profesorado es la pieza clave en un sistema escolar y en cualquier Reforma Educativa ya que es quien filtra, con su personalidad y su profesionalidad, el conjunto de influencias que reciben los alumnos y alumnas en el aula. La actitud que los docentes mantengan durante las clases tiene una gran influencia en la motivación del alumnado (Bernardo, J. 1991)⁵².

⁵¹ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

⁵² Bernardo, J. (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.

Para Hernández (1990)⁵³, el clima que se genera en la clase depende también del profesor/a y va a ser fundamental para conseguir la motivación del alumnado. Si el ambiente es relajado y distendido, los chicos/as tendrán una actitud más positiva que en un clima tenso y estricto

En general son alumnos y alumnas muy participativos, también habladores pero eso no me importa demasiado siempre que me escuchen cuando yo me dirijo a ellos y guarden un respetuoso silencio durante mis intervenciones. La asignatura les suele gustar y no es necesario una motivación especial.

Profesor 5 Ro H 31 (845-850) CPA

Son niños traviosos y revoltosos, pero afortunadamente no son malos, no tienen maldad. Suelen estar muy motivados por la asignatura y en mis clases, son participativos, aunque a la hora de esforzarse en actividades de tipo más teórico son vaguillos.

Profesora 7 Ma M 30 (1245-1250) CPA

El entorno vuelve a hacer su aparición y se presenta con gran fuerza a la hora de determinar las relaciones entre el profesorado y el alumnado. Así, se mezclan opiniones en las que aparece el entorno muy fragmentado e incluso depende del grupo-clase, y otras opiniones dónde la dificultad para trabajar es grande.

Pues es muy variable, hay grupos de todo tipo. Por lo general son difíciles, cada vez necesito más estrategias para motivarlos.

Profesor 13 Jei H 31 (2451-2455) CPA

El proceso de comunicación es el que nos brinda y facilita el intercambio de mensajes formativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Pérez-Pérez (2005)⁵⁴ el dominio de este proceso es de suma importancia sobre todo en el ámbito educativo.

La educación se efectúa siempre en el seno de una vida social. Educando y educador realizan su encuentro en un contexto social, fuera del cual resulta impensable toda relación entre personas. La educación es, además, una forma de comunicación, una modalidad de interacción, lo cual postula una situación social.

⁵³ Hernández De la Torre, E. (1990). La disciplina y el ambiente de clase. En MARCELO, C. (Dir.). *El primer año de enseñanza*. G.I.D. Sevilla, pp. 237-280.

⁵⁴ Pérez-Pérez Deis, M. (2005). *La expresión corporal en el currículo: Una propuesta integradora desde la formación del profesorado hasta el primer ciclo de la enseñanza primaria*. Tesis Doctoral: La Habana (Cuba), Granada (España).

Pérez Sánchez, C. (2000)⁵⁵ considera que una de las principales funciones sociales de la educación es la *de adaptación del individuo a las exigencias del grupo social*, aunque a veces las dificultades para poder comunicar el mensaje docente se acrecientan por la falta de atención del alumnado.

Esta pregunta depende del instituto y de la clase...hay tanta variedad... Resumir esto en líneas generales...puff...son habladores, y la verdad es que suelen estar motivados y se implican bastante en clase, quizá con algunos contenidos como la expresión corporal o algún deporte "rugby" estén al principio reticentes, pero luego se involucran bastante...destaco especialmente en la realización y montaje de bailes

Profesor 9 Ig H 30(1645-1653) CPA

Son habladores y les cuesta involucrarse en las actividades. No ponen mucho esfuerzo ni atención en las explicaciones.

Profesor 3 FI H 42 (431-434) CPA

Son habladores, poco educados. Algunos se involucran bien en las actividades pero otros no, sobre todo muchas chicas no.

Profesor 4 JM H 43 (629-632) CPA

Tener atención es ubicar todos los sentidos hacia una sola cosa específica eliminando los que están a nuestro alrededor. Son las pautas que se han formado en experiencias pasadas, entre una u otra tarea, o mejor dicho en su fórmula verbal. Este tipo de atención puede dirigirse y mantenerse sin dificultad, cuando nada extraño impide la actividad que se efectúa y también cuando existen determinados inconvenientes, como las disrupciones del alumnado.

Hay de todo, sin duda lo peor está en el primer ciclo de la ESO.

Profesor 8 JB H 44 (1447-1448) CPA

Mis alumnos/as suelen ser muy distraídos, se explica la actividad y cuando se disponen a realizarla te preguntan qué hay que hacer. Suelen hablar mucho entre ellos,

Profesora 11 So M 32 (2046-2055) CPA

Son muy habladores, hacen que las clases sean interrumpidas constantemente.

En el primer curso hay mayor motivación que en 2º, pero el mal ambiente hace muy difícil la clase.

Profesora 14 Car M 46 (2641-2645) CPA

⁵⁵ Pérez Sánchez, C. (2000). *La escuela frente a las desigualdades sociales*. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. En OEI Ediciones. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 23. España.

4.1.2.- Relaciones entre el alumnado (CAA)

Es a partir del análisis de cada grupo de alumnos/as cuando podemos influir en el tipo de convivencia, organizando las actividades de una forma determinada. Así, para mejorar la relación entre los alumnos/as podemos elegir una metodología participativa, agrupar en función de las tareas concretas a realizar y no de forma inamovible, crear el hábito de oír y tener en cuenta las opiniones de los demás, reparto de tareas que compense posibles desigualdades. Aunque en ocasiones a pesar los intentos por mejorar la convivencia no siempre se logra. Algunas opiniones ilustran esta concepción.

...no tienen respeto hacia sus compañeros/as y en ocasiones hacia la profesora. Siempre piden no realizar el calentamiento, aún habiéndoles explicado que es necesario para no lesionarse, etc. (contenido que hemos visto durante el primer trimestre). Normalmente con cualquier actividad suelen motivarse, más si es por equipos, pero cuesta arrancar.

Profesora 11 So M 32 (2046-2055) CAA

Hay falta de respeto entre ellos además del machismo, En 2º curso la falta de valores se une a la desmotivación, predominante la falta de respeto entre ellos, las normas de los juegos, al material e incluso a la profesora hace muy difícil la clase.

Profesora 14 Car M 46 (2646-2651) CAA

Quisiéramos destacar la opinión de la profesora 14, en la que manifiesta que en su clase en la práctica deportiva se manifiestan comportamientos discriminatorios por género, esto es más común de lo que a veces se cree. En la investigación de Marín Regalado, M. N. (2007: 371)⁵⁶ encontró también comportamientos claramente discriminatorios por género en la práctica de deportes colectivos, resaltando que “*la enseñanza no sólo se encarga de transmitir nuestra ciencia, sino también de otros aspectos, es decir, una manera peculiar de pensar y de contemplar ciertos aspectos humanos.*” Estamos convencidos de que instruir no es una tarea desdeñable ya que necesitamos adquirir conocimientos y destrezas, pero educar es algo más, ya que consiste en formar personas, en hacer factible que nuestro alumnado sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje y desarrolle una autonomía progresiva y un espíritu crítico que sea capaz de valorar la realidad en la que vive.

⁵⁶ Marín Regalado, M. N. (2007). *Efectos de un programa de Educación Física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Considera esta autora que la educación en la igualdad y para la igualdad debe centrar su atención en eliminar al máximo los estereotipos de género transmitidos por la cultura patriarcal, y para ello, se debe enseñar a SER PERSONA, en lugar de enseñar a “*ser niño*” o a “*ser niña*”, ya que cualquier persona tiene el derecho de ser ella misma y no ser constreñida por corsés culturales que mutilan una parte importante de su esencia humana; haciendo de este mundo un caos de confrontación, discriminación, violencia, racismo y clasificación a todos los niveles.

4.1.3.- Un significado positivo de Disciplina (CDI)

La mayoría de los autores que estudian la situación presente en las aulas coinciden en un diagnóstico clave: las tradicionales figuras de autoridad no reciben un respeto incondicional. Se trata de que la autoridad de los docentes y de los padres sea acatada de forma natural, sin tener que sentirse continuamente retados. Opiniones al respecto.

...pero hoy tengo que decir, dadas las características de mi centro, que el valor fundamental es la disciplina. El ser disciplinado, el tener un sentido de la responsabilidad y cumplir las normas de forma tajante, porque en líneas generales, la mayoría de los alumnos, un porcentaje amplísimo, tienden a saltarse las normas de forma natural. Incluso las normas lo consideran como un impedimento y es un acto para ellos casi heroico dentro del grupo saltarse las normas, entonces cada vez hacemos más hincapié en la disciplina y en cuanto al respeto a la norma, los compañeros y el guardar cierto orden para que de forma armoniosa se pueda desarrollar una clase sin demasiadas conductas disruptivas.

Profesor 10 Di H 43 (1831-1838) CDI

La verdad es que son algo indisciplinados y hay que estar continuamente llamando la atención para que atiendan y se relacionen correctamente entre ellos.

Profesora 15 MC M 55 (2941-2944) CDI

En todas las sesiones sacan y recogen el material los alumnos, en el primer caso se hace con orden pero a la hora de recoger los compañeros dificultan esta tarea teniendo que intervenir la profesora.

Profesora 14 Car M 46 (2651-2655) CDI

La disrupción en las aulas dice Moreno Olmedilla (2001)⁵⁷ *“constituye la preocupación más directa y la fuente de malestar más importante de los docentes. Su proyección fuera del aula es mínima, con lo que no se trata de un problema con tanta capacidad de atraer la atención pública como otros”*. Cuando hablamos de disrupción nos estamos refiriendo a las situaciones de aula en que tres o cuatro alumnos impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando al profesorado a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden.

⁵⁷ Moreno Olmedilla, J. M. (2001). *Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*. Foro de Debate.

4.1.4.- Asunción de responsabilidades por parte del alumnado (CRE)

Algunas estrategias para mejorar el clima de aula puede ser la utilización de la metodología cooperativa (Díaz-Aguado, M. J, 2003)⁵⁸ a través del cual se otorga más participación y responsabilidad al alumnado en su proceso de aprendizaje; y, por qué no, la afectividad.

Las responsabilidades que asume el alumnado van desde sacar el material, recogerlo y ordenarlo, aunque en otros casos el profesorado indica que a medida que van madurando y aprendiendo los niveles de participación son mayores, llegando incluso a preparar clases y trabajar sobre todo en micro-enseñanza.

*Sí. Asignando cada día a dos el tema del material.
Organizando equipos ellos mismos, con responsabilidades.
Profesor 3 FI H 42 (441-444) CRE*

*Sobre todo me centro en la puesta y recogida de material. No tengo una organización concreta, al principio de clase señalo quién me ayudará ese día y nunca he encontrado objeción alguna.
Profesor 5 Ro H 31 (851-854) CRE*

*...sí, tenemos unos recursos para trabajar actitudes éticas o valores, uno de ellos es para la responsabilidad por ejemplo la responsabilidad del material, donde hay unos encargados que hacen labores de recogida del material y luego distribución y organización del material en el almacén. Luego eso va cambiando, cada semana son 2 alumnos diferentes, y eso es un acuerdo firmado por todos.
Profesor 10 Di H 43 (1870-1875) CRE*

*Otros años he elaborado una lista con los nombres de los alumnos y las fechas de todo el trimestre, haciendo coincidir cada día con un nombre, de modo que cada alumno/a sabía cuando debía recoger el material y cuando dirigir el calentamiento.
Profesora 11 So M 32 (2056-2060) CRE*

*En todas las sesiones sacan y recogen el material los alumnos, en el primer caso se hace con orden pero a la hora de recoger los compañeros dificultan esta tarea teniendo que intervenir la profesora.
Profesora 14 Car M 46 (2651-2655) CRE*

Dentro de las responsabilidades que el alumnado va asumiendo destacan las fases del calentamiento y la vuelta a la calma, en las que preparan y llevan a cabo en las clases.

⁵⁸ Díaz Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje*. Madrid: pirámide.

Sí, cada día realiza el calentamiento un alumno. Además hay turnos para recoger el material. En Bachillerato deciden ellos qué deporte colectivo se va a impartir. Además los alumnos por grupos imparten parte de las clases.

Profesor 4 JM H 43 (633-636) CRE

Y la responsabilidad procuro trabajarla con el hábito del calentamiento, cada día calienta uno, y es responsable de calentar bien para que nadie se lesione, todas y cada una de las partes del cuerpo. Responsabilidad hacia el material, cada día hay responsables de sacar, ordenar y recoger el mismo, y todos de su cuidado (son nuestros libros de clase!!).

Profesora 2 Vi M 30 (252-258) CRE

4.1.5.- Respeto a las reglas del grupo (CRN)

Prat Grau y Soler Prat (2003: 29)⁵⁹, entienden que las normas se consideran instrumentos o medios para alcanzar determinados fines u objetivos. Por tanto, toda norma está relacionada con un principio valorativo. Un determinado valor puede generar diferentes normas, aunque también puede haber normas que no se sustenten en ningún valor determinado, sino que simplemente se fundamentan en la tradición, el poder o la autoridad de la quien la prescribe. De manera tradicional en las clases de Educación Física se han establecido normas, para que el clima de la clase y el funcionamiento del grupo sea más adecuado. En general el alumnado suele cumplirlas, aunque dependiendo de contexto, hay variabilidad en los niveles de cumplimiento.

A principio de curso firmamos un acuerdo sobre el desarrollo de la condición física saludable, de manera que aceptan sentirse responsables de la salud de su cuerpo, y deben procurar mejorar su nivel de condición física, mejorando alguno de los test realizados en clase, algunas conductas, etc, varia en base al acuerdo que quiera firmar cada uno.

Profesora 2 Vi M 30 (259-265) CRN

Luego eso va cambiando, cada semana son 2 alumnos diferentes, y eso es un acuerdo firmado por todos.

Profesor 10 Di H 43 (1873-1875) CRN

Tenemos normas de organización que en general suelen cumplir. Un alumno lleva a cabo el calentamiento y otro es el encargado del material.

Profesor 12 Ki H 35 (2248-2250) CRN

Otras opiniones muestran las dificultades que tiene el profesorado para que su alumnado de forma general sean capaces de asumir y cumplir las normas que de forma mayoritaria ellos mismos se han impuesto. Algunas opiniones corroboran esta percepción.

Les cuesta bastante asumir las reglas.

Profesor 3 FI H 42 (445-446) CRN

⁵⁹ Prat Grau, M. y Soler Prat, S. (2003) *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona. INDE Publicaciones.

Incluso las normas lo consideran como un impedimento y es un acto para ellos casi heroico dentro del grupo saltarse las normas, entonces cada vez hacemos más hincapié en la disciplina y en cuanto al respeto a la norma, los compañeros y el guardar cierto orden para que de forma armoniosa se pueda desarrollar una clase sin demasiadas conductas disruptivas.

Profesor 10 Di H 43 (1831-1838) CRN

Un caso especial de respeto a las normas y a los compañeros/as se produce de manera más intensa en los deportes que en el resto de contenidos, nos estamos refiriendo al respeto a la figura del árbitro interpretado por sus propios compañeros y compañeras. Es un buen indicador del clima de la clase y sobre todo de comprobar el grado de asunción de valores tales como el respeto a los demás, a las normas establecidas por el grupo, a las normas del propio deporte, al profesorado y en general nos ofrece un buen observatorio al profesorado para verificar comportamientos y actitudes. Por las expresiones del profesorado volvemos a comprobar como los grupos de clase son organizaciones particulares, influenciadas por el entorno y por la tradición del centro, por las características del profesorado y por las propias relaciones entre compañeros y compañeras de clase.

Suelen participar de árbitros, les gusta, pronto se dan cuenta de lo difícil que resulta esta misión, empiezan sólo pitando las fueras y los tantos, suelen pitar menos faltas de las que se suelen cometer, esto es lo que desencadena los problemas a la hora de respetar las decisiones del árbitro, prefieren que sea el profesor el que arbitre.

Profesor 1 Ra H 42 (102-106) CRN

Bueno esto depende un poco del alumno/a que arbitre y del grupo, pero es un aspecto que trabajo con mis alumnos/as, el respeto al árbitro, él también está aprendiendo por tanto hay que respetar sus decisiones, correctas o no.

Profesora 2 Vi M 30 (284-289) CRN

Sí hacen de árbitros. No siempre hay respeto.

Profesor 3 FI H 42 (501-502) CRN

Si, aunque respetan más a un adulto que haga de árbitro que a sus propios compañeros o compañeras que los ven menos objetivos a la hora de señalar las normas.

Profesora 7 Ma M 30 (1301-1304) CRN

...solemos poner siempre alguien que arbitre y que se vayan rotando en esa función, y lo suelen respetar dependiendo de la autoridad que tenga el alumno, pero no es frecuente respetar al árbitro. Si tiene más autoridad sí, pero por norma general, no suelen respetarlo.

Profesor 10 Vi H 43 (1904-1908) CRN

Les cuesta respetarla, porque ellos piensan que va a favorecer al equipo en el que están sus amigos/as. Tengo que repetir muchas veces que la decisión del árbitro hay que asumirla, o estar yo de apoyo a éste, para que comiencen a hacerlo.

Profesora 11 So M 32 (2074-2078) CRN

Se respetan muy poco, por lo que en este caso también surgen conflictos.

Profesora 14 Car M 46 (2661-2662) CRN

4.1.6.- Mejorar en autonomía (CMA)

La emancipación supone salir de la sujeción a la que habitualmente está el niño o la niña; obviamente, el último valor que encierra la autonomía es la independencia. El alumno/a se desenvuelve por sí mismo con gran madurez. Las situaciones que genera la práctica deportiva exigen y fomentan esta capacidad; en múltiples ocasiones observamos como los jóvenes jugadores y jugadoras funcionan o se esfuerzan por independizarse de sus padres y entrenadores para desenvolverse con absoluta independencia. La familiarización con el entorno, el dominio de los escenarios facilita en buena medida esta facultad.

Por medio de las prácticas físico-deportivas podemos descubrir lo que estas aportan al sujeto que las prácticas, en referencia a su propia autonomía, de la que depende el conocimiento de sí mismo y en consecuencia, el de las cosas físicas que le rodean, así como las relaciones o valores éticos, sociales y estéticos que pueden adornarlas. (Seirul_lo, F. 1999: 63)⁶⁰

Las actividades desde principio de curso a final del mismo van progresando de menos a más autonomía, el objetivo es que sepan cómo hacer las cosas por sí mismos, para que las puedan llevar a cabo en tu tiempo de ocio.

Profesora 2 Vi M 30 (247-252) CMA

Sí, cada día realiza el calentamiento un alumno. En Bachillerato deciden ellos qué deporte colectivo se va a impartir. Además los alumnos por grupos imparten parte de las clases.

Profesor 4 JM H 43 (633-636) CMA

Siempre, al máximo, y si doy a 4º ESO o Bachillerato, es que ellos me hacen la clase, Yo propongo el contenido y superviso, el resto ellos. Me encantan esas clases

Profesor 9 Ig H 30 (1654-1658) CMA

El profesorado tiene asumido que uno de sus objetivos es la conquista de la autonomía plena, en la organización y realización de sus propias actividades físicas, actividades de ocio, lo que sin duda propiciará en los alumnos y alumnas el interés por conocer los métodos de trabajo a utilizar, los medios de que dispone, los espacios públicos y privados que están a su disposición, la organización de los tiempos que va a necesitar, las dificultades a encontrar... mejorando su capacidad crítica y reflexiva sobre las posibilidades que el entorno le ofrece para mejorar su salud y recrearse en y con la practica deportiva.

⁶⁰ Seirul.lo, F. (1999). Valores educativos del deporte. En Blázquez Sánchez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. INDE Publicaciones.

Para ello, es indispensable que poco a poco el alumnado asuma responsabilidades, vaya siendo cada vez más autónomo, para lo cual es preciso ceder parcelas que tradicionalmente correspondían al profesorado.

El calentamiento cada sesión lo realiza un alumno o alumna diferente. Se ofrecen voluntarios para recoger y ayudarme con el material deportivo casi siempre. Las actividades no son cerradas, dejo un margen de libertad y autonomía para que ellos y ellas piensen la manera mejor de realizarlas.

Profesora 7 Ma M 30 (1245-1250) CMA

Por supuesto. Simplemente lo propongo y ellos voluntariamente lo hacen.

Profesor 8 JB H 44 (1450-1451) CMA

También les hago autónomos y responsables de traer ropa adecuada y muda, de realizar sus fichas y trabajos, de preparar sus exámenes, etc.

Profesor 13 Jei H 31 (2456-2460) CMA

El calentamiento al igual que el resto de la sesión se realiza con dificultad, en varias ocasiones dirigido por un alumno, al que le cuesta que los demás compañeros le sigan ya que empiezan a bromear y a interrumpirle debiendo intervenir la profesora constantemente para que le hagan caso.

Profesora 14 Car M 46 (2656-2660) CMA

A este respecto coincidimos con la opinión autorizada de Velázquez Buendía, R. (2003:184)⁶¹, incide en que *“la pretensión de formar ciudadanos autónomos, participativos, críticos, responsables... comprometidos y capacitados para promover una transformación social en el sentido señalado, debe, a mi juicio, caracterizar cualquier proceso de enseñanza para que pueda ser considerado en la actualidad como un proceso educativo, al margen de las disciplinas o saberes que constituyan el objeto de tal enseñanza”*.

⁶¹ Velázquez Buendía, R. (2004). Enseñanza deportiva escolar y educación. En Fraile, A. (coord.). *Didáctica de la educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. p.p.172-196.

4.2.- LA MOTIVACIÓN COMO EJE FUNDAMENTAL DE LAS ACCIONES PEDAGÓGICAS PARA EDUCAR EN VALORES

La motivación abarca muchos aspectos, por eso la infinidad de significados; pero en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje hace referencia, fundamentalmente, a aquellas fuerzas, determinantes o factores que incitan al alumnado a escuchar las explicaciones del/la profesor/a, participar de forma activa en la dinámica de la clase, realizar las actividades propuestas, investigar, experimentar, y aprender por descubrimiento, así como de manera constructiva y significativa.
PILAR TALLÓN, 2005

La motivación como fuerza puede manifestarse bien interna o externamente. En el primer caso se le denominan intrínsecas y responden a las necesidades del alumno y alumna para su supervivencia, con el fin de cubrir sus necesidades básicas (confianza, afecto, cariño, cuidado, seguridad, identidad, autoestima y autonomía, entre otras). En el segundo caso se le conocen con el nombre de extrínsecas, las cuales atañen a las estrategias utilizadas por el profesorado para el crecimiento, desarrollo y maduración de su alumnado, cuyo culmen y máxima motivación es la formación de su personalidad y su autorrealización como alumno y alumna. Dichas metas están implícitas y reflejadas en los objetivos, contenidos, metodología y actividades propuestas para cada nivel, ciclo o etapa del sistema educativo. (Pilar Tallón, 2005)⁶²

Como afirma Núñez y González-Pumariega (1996)⁶³ *“la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar”*. De ahí que uno de los mayores retos de los investigadores sea el tratar de precisar y clarificar qué elementos o constructos se engloban dentro de este amplio y complejo proceso que etiquetamos como motivación.

Coincidimos con la opinión de Fox y Biddley (1988: 81), cuando consideran que si nuestro objetivo es crear unos hábitos deportivos entre los niños/as y adolescentes, habría que fomentar los factores intrínsecos sobre los

⁶² Tallón, P. (2009). *La Motivación como Estrategia de Aprendizaje*. Canal de la Sociedad de la información. Disponible en: <http://diarocordoba.canal-si>. Consulta: 17 de febrero de 2009.

⁶³ Núñez, J. C. y González-Pumariega, S. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. *Actas Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*, Págs. 53-72.

extrínsecos, facilitando el que lo pasen bien cuando practican actividades físico-deportivas gracias a la mejora de su habilidad física, su autoestima y su bienestar.

Aproximándonos al campo pedagógico existen otras necesidades como el juego y el aprendizaje que son el motor de arranque que tenemos los docentes para conseguir los objetivos educativos que nos planteamos con nuestros alumnos y alumnas.

Para Bernardo, J. (1991:122)⁶⁴ *"el fracaso de muchos educadores radica en que no motivan convenientemente en sus clases"*. Por consiguiente, *"la motivación es una de las preocupaciones más graves que tienen actualmente los profesores principiantes"* (Gallego, 1990: 175)⁶⁵. En su investigación, Montero y otros (1992)⁶⁶ confirman que este problema condiciona los aprendizajes escolares de los alumnos y que supone un reto para los docentes de muchas asignaturas. Igualmente, Vonk (1983:149)⁶⁷ concluye su investigación diciendo que *"la mayoría de los profesores principiantes no están preparados para tratar con chicos desmotivados"*. Veenman (1984)⁶⁸ presenta una recopilación de numerosos estudios sobre los problemas del profesorado y la dificultad para motivar aparece en segundo lugar.

4.2.1.- Motivación hacia la asignatura (MEF)

La adolescencia constituye, uno de los periodos más importantes en cuanto a la adquisición de comportamientos y hábitos de vida. Lo justifica Hahn (1988: 10)⁶⁹ al indicar: *"como ocurre a todos los niveles de la vida humana, se desarrollan durante la infancia las primeras tendencias a determinados comportamientos, concentrándose luego en intereses que durante la adolescencia se pueden convertir en categorías de valor decisivas para la vida futura"*.

⁶⁴ Bernardo, J. (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid.

⁶⁵ Gallego, C. (1990). La motivación en el aula. En MARCELO, C. (Dir.). *El primer año de enseñanza*. G.I.D. Sevilla, pp. 173 236.

⁶⁶ Montero, A. y otros (1992). Consideraciones para el diseño de un programa de formación: profesores principiantes. En MARCELO y MINGORANCE (Eds.). *Pensamiento de Profesores y Toma de Decisiones (II). Formación inicial y permanente*. GID. Sevilla, pp. 183 190.

⁶⁷ Vonk, J.H.C. (1983). Problems of the Beginning Teacher. *European Journal of Teacher Education*, vol. 10, nº 1, pp. 133 150.

⁶⁸ Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Education of Research*, 54 (2); pp. 143 178.

⁶⁹ Hahn, E. (1988). *El entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.

Motivar es despertar el interés y la atención de los alumnos/as por los valores contenidos en la materia, excitando en ellos el interés de aprenderla, el gusto de practicarla y la satisfacción de cumplir las responsabilidades que las tareas le exigen. Ese interés, ese deseo y ese gusto actuarán en el alumno/a como justificación de todo el esfuerzo y trabajo para aprender. La asignatura de Educación Física suele ser muy valorada por el alumnado, presentando hacia la misma una buena motivación, como puede apreciarse en las siguientes opiniones.

Bueno, suelen estar motivados hacia la asignatura, por supuesto mucho más que en otras de corte más teórico.

Profesor 12 Ki H 35 (2247-2249) MEF

Están bastante motivados por las clases de Educación Física, lo que pero les sienta mal es perder la clase, sea el motivo que sea; en general en nuestras clases se portan bien, salvo alguna excepción aislada, ellos mismos intentan poner orden para que no se pierda tiempo y empezar a jugar o seguir jugando cuanto antes.

Profesor 1 Ra H 42 (061-065) MEF

Para diferentes teorías de aprendizaje, para que se alcance un proceso satisfactorio e integral, es de vital importancia tanto la motivación interna, innata o biológica del alumnado, como la externa, social o aprendida, debido a que ambas se complementan y resultan relevantes en la obtención de resultados educativos óptimos. Este último tipo de motivación, en la mayoría de los casos, nuestros alumnos y alumnas la suelen interiorizar y exteriorizar mediante la observación directa y constante e imitación de modelos de referencia, siendo los más influyentes los que se encuentran más cercanos sobre ellos. En el caso del ámbito escolar, los modelos de imitación son los diferentes sectores de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias, representantes legales, y personal de administración y servicios) y fuera del entorno escolar las relaciones interpersonales con su grupo de iguales y las características socio-culturales-familiares del contexto en que se encuentra inmerso nuestro alumnado.

Es un lujo que podamos contar con un medio así dentro de nuestra asignatura y es un lujo que podamos contar con la motivación de nuestro alumnado hacia nuestra asignatura, lo que nos facilita el trabajo y la consecución de otros aspectos.

Profesora 2 Vi M 30 (304-307) MEF

La asignatura les suele gustar y no es necesaria una motivación especial.

Profesor 5 Ro H 31 (845-850) MEF

Además normalmente contamos con la motivación del alumnado, lo que nos facilita el desarrollo de valores o aspectos que queramos.

Profesora 2 Vi M 30 (301-303) MEF

A pesar de que manera mayoritaria las opiniones que se expresan en las entrevistas es que el alumnado están bastante motivados, hay algunos profesores que lamentan que los niveles de motivación va disminuyendo en los últimos años.

Tradicionalmente he tenido alumnos bastante motivados, que se involucraban, con una capacidad de organización muy grande porque tenían interés, y poco a poco e ido viendo estos años como la motivación es menor, el desinterés es mayor, la apatía es mayor, y me encuentro conductas por un lado de alumnos enormemente pasivos, como excesivamente motivados, y desorganiza tanto una cosa como otra, cada vez veo menos alumnos con cierto equilibrio para poder desarrollar una clase con armonía, entonces es un problema.

Profesor 10 Di H 43 (1858-1868) MEF

Pues es muy variable, hay grupos de todo tipo. Por lo general son difíciles, cada vez necesito más estrategias para motivarlos.

Profesor 13 Jei H 31 (2451-2455) MEF

Las causas de que en la E.S.O. sea más difícil motivar pueden ser varias. Por una parte, la satisfacción por el juego disminuye en estas edades. Por otra, sus intereses de aprendizajes se alejan enormemente de los contenidos que se suelen desarrollar en los Centros de Enseñanza Secundaria. (Saéñz-López; Godoy Fuentes Guerra, 1999)⁷⁰

4.2.2.- Motivación hacia la práctica de los deportes colectivos (MDC)

El placer intrínseco es un motivo fundamental para participar en el deporte. El desarrollo lúdico de la actividad, es por sí mismo el objetivo y la recompensa, suscitando en el sujeto sentimientos de competencia y autorrealización. Fomentando por ello la motivación intrínseca en los niños y jóvenes que practican deporte, consiguiendo que su participación constituya una experiencia positiva y se eviten el abandono y sus consecuencias.

El disfrute es un aspecto crítico de la experiencia deportiva juvenil, que puede conceptualizarse como la respuesta emocional positiva a la experiencia personal, que refleja sentimientos y percepciones de gusto y placer por la actividad. Según otros trabajos, los mejores predictores de la diversión son el

⁷⁰ Sáñez López Buñuel, P; Ibañez Godoy; S. y Giménez Fuentes Guerra, F. J. (1999). La motivación en las clases de Educación Física. *Revista EFdeportes*. Revista Digital Año 4 · N° 17 | Buenos Aires.

estado emocional positivo tras la actividad, la calidad de juego y el desafío que éste implica. Torres Guerrero, J. (2005: 124)⁷¹.

Los deportes en general, los deportes colectivos en particular son un medio motivador de primer género, así lo entiende el profesorado participante en nuestras entrevistas.

Porque los deportes primero hay más motivación por parte del alumnado para trabajar los deportes, sobretodo los deportes colectivos, hay contenidos como es el de expresión corporal que en secundaria a los niños les cuesta, sobretodo al principio, ...entonces es una lucha continua por trabajar un contenido que de partida no les ... Como digo el de los deportes colectivos quizás es el que mas suelo trabajar.

Profesor 10 Di H 43 (1801-1810) MDC

Es un lujo que podamos contar con un medio así dentro de nuestra asignatura y es un lujo que podamos contar con la motivación de nuestro alumnado.

Profesora 2 Vi M 30 (304-307) MDC

Profundizando en los motivos por los que se practica deporte, Casimiro Andujar (1999)⁷² destaca, entre otros: la necesidad de sentirse competente en un determinado comportamiento, la necesidad de afiliación (amistades), la necesidad de moverse o jugar, la salud, etc. Por ello, es posible introducir otros contenidos y conseguir otros objetivos a través de la práctica deportiva.

...la motivación que tienen para trabajar otro tipo de contenidos, utilizando por ejemplo el balón de futbol, algunas reglas de fútbol, algunos espacios dentro del futbol, que ya eso por si mismo les motiva y entonces utilizo el futbol como recurso para trabajar otras cosas, como los balones del futbol para trabajar otro tipo de habilidades por ejemplo.

Profesor 10 Di H 43 (1825-1832) MDC

Los deportes colectivos les motivan muchísimo. Pretendo con ello que siga su formación en valores: responsabilidad, cooperación, puntualidad, autoexigencia, etc.

Profesor 1 Ra H 42 (051-058) MDC

Las opiniones del profesorado coinciden con la afirmación de Knapp (1981)⁷³ que afirmaba “que la motivación es el factor más importante para la adquisición de una habilidad motriz”.

⁷¹ Torres Guerrero, J. (2005). Motivación y socialización en el deporte escolar. Nuevas perspectivas en la sociedad postmoderna. En *Actas I Congreso nacional de Deporte en edad escolar*. Fundación Deportiva Municipal. Valencia.

⁷² Casimiro Andujar, A. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, al finalizar los estudios de Educación Primaria (12 años) y de Educación Secundaria Obligatoria (16 años)*. Tesis doctoral. Granada. Universidad de Granada.

⁷³ Knapp, B. (1981). *La Habilidad en el deporte*. Valladolid: Miñón.

De la misma manera, Escartí y Cervelló (1994)⁷⁴ comentan que el entorno del deporte está considerado como una motivación de logro por buscar excelencia, aunque, la influencia del éxito o del fracaso es diferente en cada persona. Estos autores concluyen que en general, el deporte aumenta el sentimiento de competencia en resultados o juicios tanto en el ámbito cognitivo como social o físico.

Los deportes colectivos son propicios, bajo mi punto de vista y tras la experiencia adquirida, para la adquisición y desarrollo de los valores. Otros contenidos presentan menos posibilidades que estos contenidos aunque en todos podemos encontrar momentos aprovechables para trabajarlos.

Profesor 5 Ro H 31 (871-876) MDC

Los deportes colectivos te permiten desarrollar unos valores que es más difícil desarrollar que con otros contenidos: ser tolerante con otros compañeros menos competentes a nivel motriz que juegan en tu mismo equipo, asumir diferentes roles dentro de un equipo (a veces toca ser suplente, otras portero, ...), el resultado no sólo depende de tus habilidades sino del conjunto, es necesario compartir un balón con otros, el ceder parte de tu protagonismo para que todos puedan jugar y divertirse, etc. son valores que aunque también se dan en otros contenidos en los deportes colectivos son los que más pongo en evidencia.

Profesor 1 Ra H 42 (091-101) MDC

Pero no todo el alumnado está motivado por la asignatura, ni por la práctica de los contenidos de juegos y deportes y hay alumnado desmotivado, como puede apreciarse en las siguientes opiniones del profesorado. Nos llama la atención como el clima de la clase es un factor determinante de la motivación general del grupo.

En el primer curso hay mayor motivación que en 2º, pero el mal ambiente hace muy difícil la clase.

Profesora 14 Car M 46 (2641-2643) MDC

...y poco a poco e ido viendo estos años como la motivación es menor, el desinterés es mayor, la apatía es mayor, y me encuentro conductas por una lado de alumnos enormemente pasivos, como excesivamente motivados, y desorganiza tanto una cosa como otra, cada vez veo menos alumnos con cierto equilibrio para poder desarrollar una clase con armonía, entonces es un problema.

Profesor 10 Di H 43 (1858-1868) MDC

⁷⁴ Escartí, A. y Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En Balaguer (dir.). *Entrenamiento psicológico en el deporte. Principios y aplicaciones*. Valencia: Albatros.

Traemos a colación la opinión autorizada de Romero Cantalejo (2003)⁷⁵ que considera que *“son los mismos jóvenes los que están desmotivados en general, pero no sólo por cualquier práctica deportiva, sino por cualquier práctica en general, que les suponga un mínimo esfuerzo o compromiso. El abandono deportivo, fenómeno que preocupa sobre todo por sus posibles consecuencias para la salud psicológica de los jóvenes deportistas, puede conceptualizarse como el cese de la motivación para la participación deportiva en situaciones de logro”*.

4.2.3.- La competición como elemento motivador (MCO)

Entendemos por competencia el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten una excelente práctica, en continuo perfeccionamiento, adecuada al contexto social en que se desarrolla. Sin embargo, cuando hablamos de competitividad, le damos un sentido peyorativo casi siempre negativo, ganar como sea, ganar a costa de otros...

La Educación Física refleja estas contradicciones y también mantiene en ciertos términos que utilizamos (competir y cooperar) una notoria ambivalencia. En general, entre nosotros, se dice privilegiar el compartir y cooperar. Olvidamos que si la competencia es formativa, todos deben tener acceso a ella.

De forma general el profesorado utiliza la competición como un elemento motivador de primer orden. La utilización de la competición en las unidades didácticas de juegos y deportes suele realizarse preferentemente de dos formas: al final de cada clase o al final de la unidad didáctica.

Si, se plantean actividades y juegos primero y después se realizan partidos lo que les motiva más.

Profesora 14 Car M 46 (2656-2660) MCO

A lo largo de las sesiones establecemos juegos competitivos en situaciones reducidas de juego, les encanta y motiva mucho, al finalizar la unidad didáctica solemos terminar con un partido o torneo “oficial” en la clase e, incluso, a veces propiciamos partido entre dos clases del mismo nivel.

Profesor 1 Ra H 42 (071-081) MCO

⁷⁵ Romero Cantalejo, C. (2003). *Manual del Preparador de voleibol de Nivel I. Programa de Psicopedagogía*. Federación Andaluza de Voleibol: Jiménez Mena.

La competición dicen Sáenz-López; Godoy Fuentes Guerra (1999)⁷⁶ “es un medio que suele ser atractivo para la mayoría del alumnado. El agonismo es una motivación innata de los seres humanos que en Educación Física se puede conducir de forma educativa”.

Sí, me encanta la competición, a mí y a mis alumnos/as. Pero no siempre se compite por ganar en goles o canastas, sino en diferentes aspectos. Y todo lo que sea competir hace que se motiven mucho más, incluso cuando la competición es por ejemplo por la pareja que más conozca las reglas y las cumpla.

Profesora 2 Vi M 30 (266-272) MCO

Sí, generalmente en grupos reducidos. A unos sí, la mayoría de los niños, y a otros no, muchas niñas.

Profesor 3 FI H 42 (451-453) MCO

Sí, suelo plantear actividades competitivas, partidillos, al final de cada clase; los alumnos lo demandan todos los días, además les motiva muchísimo.

Profesora 11 So M 32 (2061-2063) MCO

También aparecen opiniones del profesorado dónde manifiestan incluir la competición como elemento motivador, esta competición suele estar adaptada y supeditada a diferentes objetivos. Las adaptaciones más generales suelen realizarse en función del número de participantes, los niveles de destreza y la adaptación de las reglas para que la actividad de competición sea más rica a nivel educativo.

Sí, aunque más bien pocos, prefiero minipartidos o ponerlos por parejas, tríos o pequeños grupos para que interactúen entre ellos sin importar mucho el resultado más bien pasarlo bien con su equipo.

Profesora 7 Ma M 30 (1251-1254) MCO

Claro que sí, la competición bien canalizada es un gran elemento educativo.

Profesor 8 JB H 44 (1450-1451) MCO

...generalmente intento utilizar deportes o juegos cooperativos, intento hacer adaptaciones del deporte en concreto pero de forma cooperativa, este tipo de adaptaciones generalmente no les motiva demasiado a los alumnos. Les motiva mucho más el deporte con toda su extensión y todas sus reglas.

Profesor 10 Di H 43 (1880-1885) MCO

Sí, les motiva muchísimo, pero hay que realizarlo con cautela y siempre utilizándolo como medio, nunca como un fin en sí mismo.

Profesor 13 Jei H 31 (2461-2463) MCO

Sí que suelo plantear este tipo de situaciones intentando agrupar por niveles al alumnado. Suelen ser actividades que gustan mucho y que les motiva, sin duda.

Profesor 5 Ro H 31 (861-864) MCO

⁷⁶ Sáenz López Buñuel, P; Ibañez Godoy; S. y Giménez Fuentes Guerra, F. J. (1999) La motivación en las clases de Educación Física. *Revista EFdeportes*. Revista Digital Año 4 · N° 17 | Buenos Aires.

En este partido oficial hay cuatro tiempos, uno mixto, uno masculino, uno femenino y un último mixto. Ellos dirigidos por un capitán o capitana realizan sus cambios sabiendo que todos han de jugar el mismo tiempo.

Profesor 1 Ra H 42 (071-081) MCO

Yo realizo al final de cada unidad didáctica del deporte que se trate una competición. Pero es una competición adaptada, en la que los equipos han de ser necesariamente mixtos y deben estar muy mezclados a nivel de destrezas, para que la competición se equilibra. También modificamos las reglas en función de los objetivos que quiero conseguir.

Profesora 16 MA 27 (3041-3046) MCO

Consideramos que el período de vida escolar obligatoria, se convierte en una etapa clave en el devenir de la persona para adquirir y consolidar hábitos saludables a través de la práctica de actividades físicas y deportivas, que puedan tener continuidad en la edad adulta. En Educación Secundaria, la actividad física forma parte directa y natural de la vida diaria del adolescente, aunque a final del periodo esta motivación intrínseca va disminuyendo, pero hay que indicar que de forma mayoritaria el alumnado de Secundaria muestra una buena predisposición hacia la asignatura y en concreto hacia la práctica de los juegos y deportes.

5.- ANÁLISIS DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES

Los profesores que impartimos docencia en los centros de formación del profesorado de educación física debemos iniciar cambios radicales, no sólo en nuestras formas de pensar, sino también en nuestras formas de actuar, de tal modo que permitamos a los estudiantes, además de aprender a apasionarse por aquello que hacen, desempeñar su papel como educadores con dignidad y responsabilidad.
CARMINA PASCUAL, 1998

Carmina Pascual (1998)⁷⁷ reflexionando sobre la formación del profesorado indica que *“una primera pregunta que nos debemos hacer y sobre la que debemos reflexionar todos los educadores físicos, cualquiera que sea el nivel educativo en el que impartamos nuestra docencia, es qué se debería entender cuando hablamos de una persona «educada físicamente» o, lo que es lo mismo, qué es relevante que aprendan los niños y niñas a través de la educación física para que realmente hablemos de educación”*. Necesariamente esta pregunta nos lleva a plantearnos las metas de la educación física en el mundo de hoy y, sobre todo, cuáles son los criterios que deben guiarnos a la hora de establecer estas metas.

Una persona educada desde la Educación Física es aquella que a través de las oportunidades, experiencias y tareas específicas y no específicas que le brinda esta materia de conocimiento ha perfeccionado sus capacidades cognitivas, motrices, sociales, afectivas, etc. para comprender y actuar en el mundo social y natural, contribuyendo así a la consecución de una sociedad más humana (más civilizada).

Las propuestas curriculares suelen dedicar mucha más atención a los contenidos, nuevos contenidos, que se deberían enseñar, que a la forma en que deberían enseñarse. Así, habitualmente, nos encontramos con situaciones un tanto contradictorias: se pretenden enseñar nuevos valores, nuevas formas de conocimiento, pero para ello se utilizan los métodos más tradicionales.

⁷⁷ Pascual, C. (1998): «Cambiando la enseñanza en la formación del profesorado», XVI Congreso Nacional de Educación Física. Universidad de Extremadura, Badajoz, pp. 107-112.

Hemos pretendido en este campo conocer las creencias del profesorado acerca de su formación personal y profesional para educar en valores, sobre todo en referencia a su formación inicial, formación permanente y capacidades adquiridas para transmitir valores a su alumnado.

Para ello, hemos formulado las siguientes preguntas:

- ❖ ¿Tuviste en tu formación inicial (magisterio, licenciatura, doctorado...) información acerca de como transmitir valores a tus alumnos/as?
- ❖ ¿Has realizado alguna actividad de formación permanente (curso, congreso, seminario, grupo de trabajo...) en el que hayas profundizado sobre como transmitir valores y actitudes a tu alumnado?
- ❖ Consideras que a partir de tu formación inicial, permanente, contacto con otros compañeros/as, experiencia personal, ¿tienes adquirida la formación básica para transmitir valores y actitudes al alumnado de la ESO?

Del análisis de las respuestas emitidas por el profesorado entrevistado, hemos planteado las siguientes categorías:

CAMPO 5:	LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES		CÓDIGO
CATEGORIAS	5.1. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES		FIP
	5.2. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO (FPP)	5.2.1 Actividades verticales	FPV
		5.2.2. Actividades horizontales	FPH
	5.3. COMPETENCIA PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES		CTV

5.1.- FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES (FIP)

El profesorado de Educación Física debe ser un profesional de la enseñanza que, mediante su actividad en las clases, sea el responsable de la naturaleza y la calidad del acontecer educativo en el aula (pista o gimnasio) y en el centro educativo.
CIPRIANO ROMERO CERESO, 2000

En la escuela actual, el profesorado tiene la necesidad de haber adquirido la capacidad de trabajar en equipo, de aprender de forma cooperativa, de buscar el consenso, de enriquecerse a partir de las aportaciones del otro; la capacidad de comunicación verbal, la responsabilidad, y otras muchas son competencias que en ningún caso escapan a la realidad laboral de todo profesor/a. La intención de buscar un profesorado reflexivo (Blández, 1996)⁷⁸, con el cambio de orientación que esto supone, de “acción rutinaria” a “acción reflexiva” (Imbernón, 2002)⁷⁹; así como asumir la necesidad de desarrollar la capacidad crítica para que sea ésta el motor de cambio social al que se desea llegar desde la formación del profesorado, tal y como expone Luis, J.C. (1999)⁸⁰; o asumir lo significativo que resulta aprender a partir de la necesidad de enseñar a los demás, (Ovejero, 1990)⁸¹ son la base del proceso de enseñanza-aprendizaje de valores y actitudes.

Todos estos argumentos anteriores, y en definitiva nuestra propia convicción de que en la formación inicial del profesorado debe caracterizarse por el alto grado de compromiso con los demás, de implicación en un proyecto compartido y la necesidad de romper el aislamiento en el que muchos docentes viven su actividad profesional, deben guiar la formación inicial del profesorado.

Romero Cerezo (2004)⁸² considera que “cualquier enseñanza dentro del ámbito universitario debe proporcionar la capacitación profesional y la formación humana que la sociedad moderna exige. La Universidad, entre sus

⁷⁸ Blandez, J. (1996). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado*. Barcelona: INDE.

⁷⁹ Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Grao.

⁸⁰ Luis, J.C. (1999). Formación del profesorado y propuestas para mejorar la actuación en *Educación Física. Comunicación presentada al XVII Congreso Nacional de Educación Física*. Huelva, 1399-1413.

⁸¹ Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.

⁸² Romero Cerezo, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1)

funciones al servicio de la sociedad, tiene la de preparar para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación científica. Al considerar que la enseñanza es una profesión y que, como tal, tiene una cultura específica, requiriendo unos conocimientos, habilidades y actitudes profesionales para el desempeño profesional, establece la formación inicial tanto de los maestros/as (profesionales de la Educación Primaria) y de los Licenciados/as en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (que entre sus posibles salidas profesionales tiene la docencia en la Educación Secundaria)”.

El profesorado encuestado formado en diferentes Universidades y Facultades, muestra en general que en su formación inicial no obtuvieron una formación específica para transmitir valores y actitudes a su alumnado. Aunque la opinión general es de la ausencia de esta formación encontramos algún caso, sobre todo los formados en las Facultades de Educación, que al menos indican que tuvieron algún tipo de formación teórica.

Sí la tuve pero en mi opinión, escasa y no adecuada, es decir, enfocada como algo teórico, conceptual, y no de una forma práctica, medios y posibilidades para poder posteriormente desarrollarlos.

Profesora 2 Vi M 30 (273-276) MCO

Poca información recibí, sobre todo a nivel de instrumentos para la practica, eso si a nivel teórico en muchas clases se nos informaba.

Profesora 16 MA 27 (3046-3048) MCO

Sí, de hecho me parece obligado que así fuera

Profesor 5 Ro H 31 (871-876) MDC

Pues la verdad es que no, al menos no lo recuerdo

Profesor 8 JB H 44 (1452-1453) MCO

No lo recuerdo así.

Profesor 9 Ig H 30 (1660-1661) CMA

Sí, obtuve información sobre cómo transmitir valores, pero no lo suficiente a nivel práctico.

Profesora 11 So M 32 (2064-2066) MCO

Al analizar estas opiniones y teniendo en cuenta la variable edad, podemos comprobar como el profesorado más joven manifiesta que ha recibido información en su proceso de formación inicial, aunque en todos los casos manifiestan que ha sido a nivel fundamentalmente teórico, indicando que ha tenido carencias en cuanto a su puesta en practica.

5.2.- LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES (FPP)

La formación del profesorado, sea inicial o en ejercicio, es considerada unánimemente como uno de los recursos más decisivos e ineludibles para promover las mejoras que la sociedad reclama hoy de los sistemas escolares y la educación.

FRANCISCO SALINAS MARTÍNEZ (2008)

La formación permanente del profesorado es un aspecto considerado como prioritario en la actualidad (Salinas y Viciano, 2005)⁸³, pero en cambio está pasando por dificultades, debido a que no ha calado en las prácticas y en las tradiciones de la sociedad educativa (Vaniscotte, 1998)⁸⁴. Asimismo, la formación permanente del profesorado es un elemento clave para mejorar la educación, aunque éste no es el único (Escudero, 1999)⁸⁵. Ello es incluso reconocido por los propios docentes de la enseñanza. Fernández y Barquín (1998)⁸⁶ analizando las opiniones del profesorado andaluz, detectó que a juicio de estos docentes, dos de los principales aspectos o problemas que hay que solventar para poder mejorar profesionalmente son la formación permanente y la actualización de conocimientos.

Tal y como muestra Curtner-Smith (1996)⁸⁷ en su estudio, para los profesores de Educación Física en formación inicial, el buen docente de Educación Física es aquel que está bien preparado y cualificado en su trabajo. Similares son los resultados del estudio de Solmon y cols. (1990)⁸⁸ donde, el poseer un nivel de calidad personal adecuado resultó ser para los profesores/as de Educación Física formación inicial encuestados el principal rasgo de que debía estar dotado el profesor ideal.

⁸³ Salinas, F. y Viciano, J. (2005). *La innovación y la investigación como vehículos de formación permanente*. Sondeo de opinión de los profesores de Educación Física en formación inicial de Granada. En Viciano, J. (Ed.), *Innovaciones en Educación Física y Deportes* (pp. 9-30). Liceo gráfico. Granada.

⁸⁴ Vaniscotte, F. (1998). La formación continua del profesorado: perspectivas en la Europa del mañana. *Revista de Educación*, 317, 81-96.

⁸⁵ Escudero, J.M. (1999). *La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34, 133-137.

⁸⁶ Fernández, J. y Barquín, J. (1998). Opinión del profesorado andaluz sobre la formación permanente: estudio de dos generaciones de docentes. *Revista de educación*, 317, 281-298.

⁸⁷ Curtner-Smith, M. (1996). The impact of an early field experience on preservice physical education teacher's conceptions of teaching. *Journal of teaching in physical education*, 15, 224-250.

⁸⁸ Solmon, M.A.; Worthy, T.; Lee, A.M. y Carter, J.A. (1990). *Teacher role identity of student teachers in physical education: an interactive analysis*. *Journal of teaching in physical education*, 10, 188-209.

Por tanto, para que ello sea posible es necesaria la presencia de la formación permanente a lo largo de toda su labor educativa, de ahí la importancia de ésta. El proceso educativo es dinámico, porque la sociedad a la que sirve así lo es, de tal manera que el profesorado debe formarse de manera permanente para dar respuesta a los nuevos retos que se le plantean.

Las carencias manifestadas por el profesorado en su formación inicial, han tratado de paliarlas a través de diferentes actividades de formación permanente, de tipo vertical (cursos, congresos, jornadas...) u horizontal (grupos de trabajo, procesos implicativos, seminarios permanentes, investigación-acción...)

5.2.1.- Actividades verticales (FPV)

Estas actividades han sido durante mucho tiempo las más utilizadas por el profesorado para mejorar sus carencias en algunos aspectos de su profesión. En el tema que nos ocupa, la transmisión de valores, actitudes y hábitos positivos a través del núcleo de juegos y deportes, el profesorado muestra algunas de las actividades que han realizado.

*Sí, algunos muy completos y prácticos y otros menos
Profesora 2 Vi M 30 (277-278) FPV*

*Sí, sobre juegos cooperativos. (trabajo en equipo, solidaridad, respeto, liderazgo...) y sobre Educación Ambiental.
Profesor 13 Jei H 31 (2461-2463) FPV*

5.2.2.- Actividades horizontales (FPH)

Se han mostrado como las más eficaces en la formación de profesorado, sobre todo por la implicación que precisa en el proceso. Destaca el profesorado su participación en grupos de trabajo, en seminarios permanentes y en grupos de investigación.

*Pues sí, coordiné un grupo de trabajo durante dos o tres años en CEP sobre el uso de la competición como elemento educativo y se trataba el tema de los valores como responsabilidad, respeto, superación...
Profesor 8 JB H 44 (1454-1458) FPH*

*...destacar los grupos de trabajo, en los que me he encontrado con compañeros y compañeras con las mismas inquietudes y necesidades frente a esta temática
Profesora 2 Vi M 30 (279-282) FPH*

*Pues la verdad es que lo que más me ha servido ha sido el trabajo con mis compañeros del grupo de investigación y sobre todo el trabajo de la tesis que ha sido específico sobre como educar en valores, a través de la Educación Física y en concreto del juego cooperativo.
Profesor 10 JB H 43 (1886-1891) FPH*

5.3.- COMPETENCIA PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES (CTV)

La competencia se entiende como la habilidad de ejecutar tareas y roles que son requeridos en función de unos estándares esperados.

M. ERAUT, 2003

La definición de competencia empleada en el enfoque *cognitivo* incluye todos los recursos mentales que los individuos emplean para realizar las tareas importantes, para adquirir conocimientos y para conseguir un buen desempeño (Weinert, 2001)⁸⁹. Este enfoque se utiliza a veces simultáneamente con las habilidades intelectuales o con la inteligencia. Los enfoques cognitivos clásicos que se centran en competencias generales cognitivas incluyen modelos psicométricos sobre la inteligencia humana, modelos de procesamiento de la información y el modelo de piagetiano de desarrollo cognitivo. Eraut definió la competencia como: *“la habilidad de ejecutar tareas y roles que son requeridos en función de unos estándares esperados”* (Eraut, 2003: 117)⁹⁰. Esta definición expresa competencias como el dominio de estándares sociales esperados. En este sentido, la competencia se entiende holística y comprende no sólo contenidos o áreas de conocimiento, sino también habilidades centrales y habilidades genéricas. Mandon y Sulzer (1998)⁹¹ argumentan que la competencia ha de entenderse como conocimiento, habilidades y cualidades en acción.

Romero Cerezo (2001)⁹² plantea que para la intervención didáctica se requiere de unos conocimientos, de unas capacidades, destrezas y actitudes para poder realizar una buena práctica. El éxito educativo del profesor/a estaría en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas, lo cual le exigiría que dispusiera de una gran capacidad para la intervención didáctica. Para ello, debemos encontrar con un profesional con capacidad de diagnóstico de las situaciones educativas, de establecer un diseño adecuado y de actuación en el

⁸⁹ Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification, in: D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.). *Defining and selecting key competencies*, Göttingen: Hogrefe.

⁹⁰ Eraut, M. (2003). National vocational qualifications in England - description and analysis of an alternative qualification system, in: G. Straka (Ed.) *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*, Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.

⁹¹ Mandon, N. & Sulzer, E. (1998). Analysis of work: describing competences through a dynamic approach to jobs, *Training & Employment. A French newsletter from Céreq and its associated centres*, 33, 1–4. Disponible on line.

⁹² Romero Cerezo, C. (2001). Educación Física y su investigación didáctica. En A. Díaz Suárez y E. Segarra, *Actas del 2º Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad*. Murcia, Consejería de Educación y Universidades, 591-616.

aula, de esta manera las actividades físicas propuestas serían un medio de desarrollo y de educación integral a través del desarrollo corporal y las posibilidades de movimiento. De manera mayoritaria el profesorado aunque reconoce carencias en su formación respecto a la utilización de estrategias en la práctica, si reconoce su interés por transmitir valores a su alumnado.

Considero que depende en gran medida de la persona, creo que me queda mucho por aprender, el seguir trabajando, relacionándote y conviviendo con los demás (compañeros/as, familia, etc.) ayuda y enriquece para conseguirlo

Profesora 7 Ma M 30 (1251-1254) CTV

Creo que sí, aunque hay determinados aspectos en los que me gustaría obtener más información, para poder trabajarlos más concretamente y de manera más organizada.

Profesora 11 So M 32 (2067) CTV

Creo que sí, pero básicamente por mi experiencia, aunque no está demás recibir información

Profesor 8 JB H 44 (1454-1458) CTV

La competencia, tomando argumentos de Martínez (2004)⁹³, debe designar un conocimiento inseparable de la acción, asociado a una habilidad, que depende del saber práctico. Como una capacidad para realizar una tarea mediante el uso de la inteligencia y los medios a su alcance, en el caso concreto de los educadores físicos necesitan un tipo de saber práctico que proporciona una buena capacidad de adaptación, de resolución, de actitudes críticas y reflexivas sobre la práctica educativa de la actividad física y lo que supone para la mejora social.

Creo que para intentarlo sí, de hecho lo procuro hacer en cada una de mis clases, pero es algo que no se deja de aprender nunca y que cada día se hace más patente que es algo totalmente necesario.

Profesora 2 Vi M 30 (283-286) CTV

La verdad es que a través de la formación permanente y sobre todo con los estudios de doctorado creo que si tengo formación suficiente, aunque siempre hay que estar adaptándose a las nuevas generaciones y a los nuevos retos.

Profesor 10 JB H 43 (1892-1895) CTV

No la suficiente, aunque considero que gracias al doctorado tengo alguna herramienta más que mis compañeros.

Profesor 13 Jei H 31 (2461-2463) CTV

⁹³ Martínez, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 51, 18 (3), 127-143.

No faltan opiniones críticas con el sistema educativo y dejan entrever las dificultades del día a día para educar en valores a su alumnado.

*Pienso que la realidad (actual) en la ESO es tan caótica que es demasiado complicado adquirir, o pretender adquirir dicha información.
Profesor 5 Ro H 31 (871-876) CTV*

Los docentes de Educación Física sabemos por nuestra experiencia profesional con adolescentes, que el deporte es un contenido que motiva al alumnado y que tienen una buena predisposición para su práctica. No obstante, también resulta imprescindible el uso de recursos y estrategias motivadoras y atractivas adaptadas a las necesidades, gustos, preferencias e intereses de nuestros alumnos y alumnas. Aún así, nuestra finalidad de alcanzar un alumnado totalmente motivado en nuestros centros escolares es un reto difícil, en la mayoría de las ocasiones, a medio/largo plazo y caracterizado por las circunstancias personales y sociales de cada alumno y alumna.

CAPÍTULO VIII

INTEGRACIÓN METODOLÓGICA: EVIDENCIAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS



SUMARIO DEL CAPÍTULO VIII

INTEGRACIÓN METODOLÓGICA. EVIDENCIAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS

1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL A) CONOCER LA TIPOLOGÍA, PREFERENCIAS Y MODELOS DE ORGANIZACIÓN DEL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES PRACTICADOS EN EL PRIMER Y SEGUNDO CURSO DE LA ESO DE LA PROVINCIA DE GRANADA, ASÍ COMO LOS VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS QUE TRANSMITEN AL ALUMNADO (Objetivos específicos asociados del 1 al 3)

1.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 1: CONOCER EL PERFIL PERSONAL, FAMILIAR Y SOCIAL DEL ALUMNADO DE PRIMERO Y SEGUNDO CURSO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE LA PROVINCIA DE GRANADA.

1.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 2: INDAGAR ACERCA DE LA TIPOLOGÍA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES QUE ENSEÑA EL PROFESORADO Y PRACTICA EL ALUMNADO DE PRIMERO Y SEGUNDO DE ESO, PREFERENCIAS DE PRÁCTICA Y VALORACIÓN QUE REALIZAN DE LOS MISMOS.

1.3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 3: COMPROBAR LAS CONCEPCIONES QUE EL ALUMNADO, EL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ESO, TIENEN DE LOS JUEGOS Y DEPORTES COMO MEDIADORES PARA TRANSMITIR Y ADQUIRIR VALORES EN EL ALUMNADO DE PRIMERO Y SEGUNDO DE ESO Y LOS QUE ESTOS CONSIDERAN QUE HAN ADQUIRIDO CON SU PRÁCTICA.

2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL B) ANALIZAR EL TRATAMIENTO QUE SE REALIZA DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM EN RELACIÓN A LA APLICACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS EN LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO Y DURANTE EL DESARROLLO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESO (objetivos específicos asociados 4 y 5)

2.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 4: ANALIZAR EL TRATAMIENTO QUE SE REALIZA EN LA UNIVERSIDAD Y EN LOS CENTROS DE LA ESO DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM EN RELACIÓN A LA APLICACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS.

2.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 5: CONOCER EL CLIMA DE CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA AL IMPARTIR EL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES, ASÍ COMO LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO HACIA ESTOS CONTENIDOS.

3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL C) COMPROBAR LA SIGNIFICATIVIDAD Y FUNCIONALIDAD QUE TIENE PARA EL ALUMNADO Y SU ENTORNO SOCIOCULTURAL LA PRÁCTICA REGULAR DE JUEGOS Y DEPORTES EN SU TIEMPO LIBRE (Objetivos específicos asociados 6 y 7)

3.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 6: COMPROBAR LOS HÁBITOS ADQUIRIDOS POR EL ALUMNADO, REFERIDOS A SALUD, PREVENCIÓN Y OCUPACIÓN CONSTRUCTIVA DEL OCIO A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS FUERA DEL CONTEXTO ESCOLAR.

3.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 7: INDAGAR ACERCA DE LA INFLUENCIA QUE TIENE EL ENTORNO SOCIOCULTURAL SOBRE LA PRÁCTICA DEPORTIVA DEL ALUMNADO EN SU TIEMPO LIBRE, ASÍ COMO EN LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES.

4.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL D) ANALIZAR LA FORMACIÓN (INICIAL Y PERMANENTE) QUE SE IMPARTE EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA CON RESPECTO AL CONOCIMIENTO Y TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES A DESARROLLAR EN EL ALUMNADO DE PRIMERO Y SEGUNDO DE ESO A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES (Objetivos específicos asociados 8 y 9)

4.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 8: CONOCER LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ESO, ACERCA DE SU NIVEL DE

PREPARACIÓN Y COMPETENCIA (ADQUIRIDA EN LA FORMACIÓN INICIAL O PERMANENTE) PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES AL ALUMNADO QUE ESTÁ BAJO SU TUTELA.

4.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 9: DIAGNOSTICAR, EVIDENCIAR Y APORTAR SOLUCIONES A LAS PRINCIPALES DIFICULTADES CON LAS QUE SE ENCUENTRA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ESO A LA HORA DE TRANSMITIR VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS AL ALUMNADO.

La extensión del concepto triangulación a las ciencias sociales implica, en consecuencia, que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales.
M. OPPERMANN, 2000

El progreso de las ciencias sociales a lo largo de la historia ha puesto de manifiesto que ningún método de investigación es superior a otro (Denzin, 1970)¹. Al mismo tiempo, el análisis de una realidad cada vez más poliédrica ha revelado la necesidad de combinar distintas técnicas de indagación para lograr hallazgos complementarios y desarrollar el conocimiento relativo a un determinado objeto de estudio. A este proceso de combinación se le denomina triangulación. Su origen remoto está en el principio básico de la geometría según el cual distintos puntos de vista permiten una mayor precisión en la observación.

En la literatura de métodos de investigación social existe una larga tradición que preconiza el uso de técnicas de triangulación (²) o validación convergente de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo (Jick, 1979)³. El fundamento de estas técnicas subyace en la idea de que cuando una hipótesis sobrevive a la confrontación de distintas metodologías tiene un grado de validez mayor que si proviene de una sola de ellas.

Podemos entender la triangulación como la utilización y combinación de distintas metodologías, estrategias y datos, en el estudio de un mismo fenómeno. Por lo tanto, al hablar de triangulación podemos afirmar que para responder las preguntas de la investigación existen múltiples alternativas (Vera, 2005)⁴.

¹ Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine.

² La utilización de la metáfora de la triangulación en ciencias sociales ha sido muy discutida. Blaikie (1991) sugiere la necesidad de una moratoria en el uso de este concepto en investigación social. En esta misma línea, Oppermann (2000) considera que el término es "cuestionable, pudiendo crear una falsa sensación de rigor científico y exactitud".

³ Jick, T. D. (1979). "Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in action". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 24. Qualitative Methodology. December. pp. 602-610.

⁴ Vera, A. (2005). Diálogo entre lo cuantitativo y cualitativo en la investigación científica. El desafío de la triangulación. *Ciencia y trabajo*, 7 (15), pp. 38-40.

La premisa sobre la que se fundamenta la triangulación es que la combinación de múltiples métodos y materiales documentales en nuestro caso, permite que un estudio particular sea mejor comprendido y que tenga mayor rigor profundidad y riqueza. Ahora se considera que *“la imagen central de la investigación cualitativa es el cristal no el triángulo. El cristal es un prisma que refleja externamente y se refracta dentro de sí mismo, creando diferentes colores, modelos y direcciones, permitiendo avanzar por distintos caminos. En el proceso de cristalización el escritor cuenta el mismo hecho desde diferentes puntos de vista. No hay una correcta lectura del acontecimiento. Cada lectura, cada luz o brillo, destello que proporciona el cristal, refleja una perspectiva diferente del incidente. La triangulación es el resultado de múltiples realidades refractadas simultáneamente, no secuencialmente como hace la cristalización”* (Richardson, 1997)⁵.

La extensión del concepto triangulación a las ciencias sociales implica, en consecuencia, que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales. El prefijo *“tri”* de triangulación no hace referencia literalmente a la utilización de tres tipos de medida (Oppermann, 2000)⁶, sino a la pluralidad de enfoques e instrumentos de investigación.

Coincidimos con Cohen y Manión (2002)⁷ en señalar que las técnicas triangulares, surgidas desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa, intentan trazar o explicar de manera más completa la riqueza y complejidad del comportamiento humano, estudiándolo desde más de un punto de vista. En el presente capítulo, no pretendemos contrastar los datos que obtenemos mediante una metodología de investigación y otra, sino combinarlas en un mismo proyecto de investigación en función de nuestros objetivos y que ambas funcionen de forma complementaria.

Como señalan De la Herrán, Hashimoto y Machado (2005)⁸, utilizar en una misma investigación una información fundamentalmente cualitativa (grupos de discusión) y otra cuantitativa (cuestionario) tiene la intención, no tanto de

⁵ Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academia life*. New Brunswick NJ: Rutgers University Press.

⁶ Oppermann, M. (2000). Triangulation - A Methodological discussion". *International Journal of Tourism Research*. Vol. 2, nº. 2. pp. 141-146.

⁷ Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

⁸ De la Herrán, A.; Hashimoto, E. y Machado, E. (2005). *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.

triangular los resultados obtenidos mediante ambos procesos, sino complementarlos y ayudar de este modo a la comprensión global de una realidad compleja.

A lo largo de este trabajo de investigación, hemos mostrado los resultados obtenidos en las diferentes variables de estudio tras la aplicación del cuestionario pasado a los grupos de alumnos y alumnas dónde se ha realizado la investigación, y que han sido expuestos en el Capítulo V, al tiempo que hemos ofrecido un extracto de las opiniones, creencias, conocimientos y pensamientos expresados en el Grupo de Discusión con profesorado universitario expuestas en el Capítulo VI, de la misma manera que las informaciones expresadas en las Entrevistas Personales con el profesorado de Educación Física de ESO y expuestas en el Capítulo VII. En este capítulo VIII trataremos de destacar aquellos resultados que consideramos más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos, comprobándolos y validándolos con las otras técnicas, es decir, realizamos una discusión sobre los resultados obtenidos, mediante la comparación de los datos cuantitativos y cualitativos que a nuestro juicio son más relevantes.

Esta integración metodológica supone una nueva visión del paradigma de investigación educativa, aportando resultados más contrastados. Ibáñez (1996)⁹; Fajardo del Castillo (2002)¹⁰; Palomares Cuadros (2003)¹¹; Collado Fernández (2005)¹²; Vílchez Barroso (2007)¹³, Marín Regalado (2007)¹⁴, Figueras Valero (2008)¹⁵; Cordón Muñoz (2008)¹⁶; Ibáñez García (2008)¹⁷;

⁹ Ibáñez, S. (1996). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁰ Fajardo del Castillo, J. J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

¹¹ Palomares Cuadros, J. (2003a). *Motivaciones, hábitos y usos de los espacios del Parque Periurbano «Dehesas del Generalife»*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹² Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

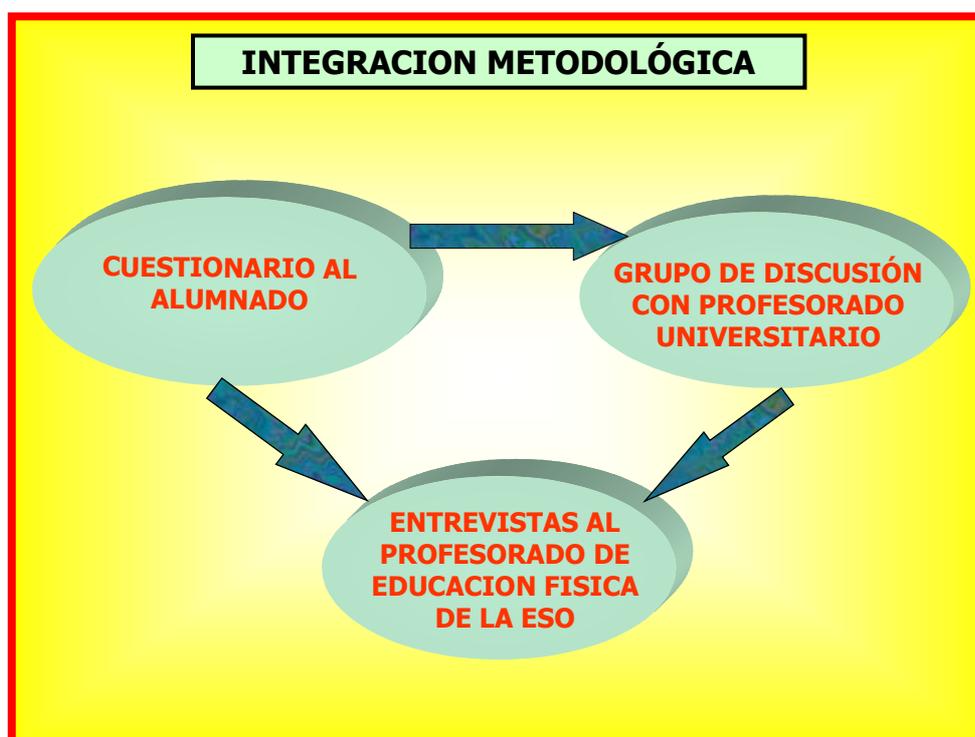
¹³ Vílchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de educación primaria de la comarca granadina de los Montes Orientales y la influencia de la Educación Física sobre ellos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁴ Marín Regalado, M. N. (2007). *Efectos de un programa de educación física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de educación primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁵ Figueras Valero, F. J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁶ Cordón Muñoz, M. (2008). *Procesos formativos de los técnicos deportivos, que participan en actividades físico-deportivas a nivel provincial, en Andalucía Oriental*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Macarro Moreno (2008)¹⁸ y Torres Campos (2008)¹⁹. El proceso seguido para el análisis y discusión de los resultados ha sido el siguiente: En primer lugar exponemos el objetivo sobre el que vamos a trabajar, para posteriormente cotejar y contrastar los resultados que nos aportan las tres técnicas empleadas en el proceso de investigación (Cuestionarios al alumnado, Grupo de Discusión con profesorado universitario y Entrevistas Personales con el profesorado de Educación Física de ESO), para así poder comprobar en qué medida se han cubierto los objetivos planteados.



¹⁷ Ibáñez García, J. (2008). Evolución de los contenidos medioambientales en los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca de Andújar, Jaén. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁸ Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁹ Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL A) CONOCER LA TIPOLOGÍA, PREFERENCIAS Y MODELOS DE ORGANIZACIÓN DEL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES PRACTICADOS EN EL PRIMER Y SEGUNDO CURSO DE LA ESO DE LA PROVINCIA DE GRANADA, ASÍ COMO LOS VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS QUE TRANSMITEN AL ALUMNADO. (Objetivos específicos asociados del 1 al 3)

El carácter comprensivo (en el sentido de integrar, incluir) de la escuela pretende que todos los ciudadanos (y particularmente aquellos que están en situación de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal) alcancen determinadas capacidades y contenidos que configuran el núcleo cultural básico.
A. CORTINA, 1994

La Educación Física y el Deporte contribuyen al desarrollo de valores, favoreciendo la formación integral del alumnado. A través de la participación en juegos y deportes se desarrollan la cooperación, el valor, la fuerza de voluntad, la constancia, la amistad, el respeto... (Collado Fernández, 2005: 1108)²⁰. Según el uso que se haga del deporte proporcionará unos resultados u otros. Bien utilizado puede enseñar un sentimiento de juego limpio y un respeto por las reglas, un esfuerzo coordinado y la subordinación de los intereses personales a los del grupo, mal utilizado, puede estimular la vanidad personal o el desdén por los demás. Por lo que la actividad deportiva puede transmitir valores deseables o no deseables. Los valores son adquiridos a través de los procesos de socialización y de transmisión entre los seres humanos.

La actividad física realizada en el tiempo libre está dirigida a la formación y desarrollo de hábitos, habilidades de movimientos corporales de variado nivel técnico y al desarrollo de capacidades físicas, que contribuyen a un crecimiento físicamente armónico, a la formación integral, y a mejorar la salud quienes lo realizan.

No es ningún despropósito afirmar que la sociedad que existirá en el futuro depende, en gran parte de las decisiones, de los discursos y de las

²⁰ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

acciones que las personas tengan hoy (Saremba y Baggio, 2002)²¹. Frente a esto, parece importante que las personas que constituyen el sistema de educación (profesores, monitores, directivos...) sean capaces de orientar al alumnado a que tomen decisiones, a transformar sus discursos y actuar de manera consistente con ellas, pero sobretodo, a que ellos mismos sean coherentes en lo que dicen y hacen, teniendo conciencia de las implicaciones que sus dichos conllevan. *“El contenido de los discursos en una comunidad no es inocuo para esa comunidad, pues lleva consigo sus quehaceres.”* (Maturana, 2001: 90)²².

²¹ Saremba, P. y Baggio, A. (2002). Valores en Educación Física y Deportes: de las intenciones a las acciones. *Revista Digital* - Buenos Aires - Año 8 - N°53 - Octubre de 2002. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/>.

²² Maturana, H. (2001). *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: UFMG.

1.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 1: CONOCER EL PERFIL PERSONAL, ESCOLAR, FAMILIAR Y SOCIOCULTURAL DEL ALUMNADO DE PRIMERO Y SEGUNDO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE LA PROVINCIA DE GRANADA

Para asegurarnos de que la práctica físico-deportiva que realizan nuestros jóvenes está bien enfocada y planteada, es muy importante estudiar el deporte que hay que desarrollar y la formación del profesorado, de los monitores y entrenadores que trabajan con los escolares.

MAGDALENA CORDÓN MUÑOZ, 2008

De los datos aportados por el cuestionario hemos obtenido el perfil de la muestra del alumnado de Primer y Segundo curso de ESO de la provincia de Granada, dónde hemos llevado a cabo nuestra investigación. Hemos dividido este perfil en cuatro categorías: Perfil personal, escolar, familiar y sociodeportivo.

1.1.1.- Perfil personal del alumnado de la Muestra

La muestra participante en nuestro trabajo es de 561 chicos y 536 chicas. De los cuatro ámbitos zonales, destacan diferencias significativas en la denominada “zona norte” donde existe un 7,6% más de chicas que de chicos. Siendo estas diferencias muy pequeñas en las demás zonas.

La mayoría del alumnado perteneciente a la muestra, alrededor del 90% pertenece al intervalo de edad comprendido entre 12 y 14 años, que es la edad natural del alumnado de 1º y 2º de ESO. El porcentaje de alumnos/as de 15 y 16 años, sin diferencias significativas entre zonas es de un 9,83% para 15 años y un 1,65% total para 16 años.

1.1.2.- Perfil escolar del alumnado de la Muestra

Al analizar la muestra por cursos comprobamos que 555 están en primero y 536 en segundo curso. Analizando los totales podemos ver como la muestra se encuentra dividida casi en la misma proporción entre ambos cursos, teniendo un porcentaje del 50,87% para 1º de ESO y un porcentaje de 49,13% en 2º.

1.1.3.- El entorno familiar del alumnado

En el ítem referido al trabajo que realizan los padres, podemos identificar como la zona geográfica marca la profesión a la que se dedican los padres y madres del alumnado. Así, en el Capital y en la Zona Sur, donde se encuentran los mayores núcleos de población, las profesiones mayoritarias son las de *funcionario, empleados, maestros, militares...* (Capital, 24,14% Zona Sur, 20,91% padres). De la misma manera es en la Zona Norte dónde la profesión mayoritaria en los padres es la agricultura con un 52,89%.

Respecto al trabajo que realizan las madres comprobamos con claridad que existe una sola opción como la más valorada por el conjunto de chicos y chicas, con valores superiores a las demás, la opción de *“Encargada el hogar”*, superando en todas las zonas el 25% de las madres del alumnado de la muestra y destacando el 43,11% de la Zona Norte. También resulta significativo que en la capital el 18,77% de las madres; y 24,39% en la Zona Sur son *funcionarias, empleadas, maestras...*

Resulta llamativo que ningún alumno/a encuestada respondió que su padre se dedicase a ser *“encargados del hogar”*, hecho este que se manifiesta en todas las zonas territoriales.

Estos datos del entorno familiar del alumnado son similares a los obtenidos por Figueras Valero (2008: 688)²³ con una muestra a nivel de la provincia de Granada en alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria. De la misma manera encontramos datos similares referidos a la Zona Norte en la investigación de Vílchez Barroso (2007: 608)²⁴ con alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la comarca granadina de los Montes Orientales.

²³ Figueras Valero, F. J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

²⁴ Vílchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de Tercer Ciclo de Educación Primaria de la comarca granadina de los Montes Orientales, y la influencia de la Educación Física sobre ellos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

1.1.4.- El entorno socio-deportivo del alumnado

El alumnado responde al ítem sobre el *grado deportivo de su entorno*, que el 29% de los padres y más del 44% de las madres no hace actividad deportiva y casi el 32% de los padres y más del 28% afirma realizarlo alguna vez, lo que indica que el 61% de los padres y más del 72% de las madres no realiza actividad deportiva habitualmente y consecuentemente difícilmente tendrán influencia positiva en el desarrollo de los hábitos deportivos de sus hijos. Tan sólo un 32% de los padres y un 23% de las madres realizan actividad deportiva una vez a la semana o más.

La zona geográfica dónde la práctica deportiva es mayor tanto en padres como en madres es en Granada Capital, seguida del Área Metropolitana.

Las influencias positivas en cuanto a la práctica deportiva vienen dadas por los hermanos/as, un 57%, y los amigos/as, un 78%. Es en los iguales, donde se encuentran las cifras más altas de practicantes y de donde podemos deducir que aparecen las influencias positivas externas hacia la cultura de la práctica deportiva.

Resumiendo hay que indicar lo siguiente:

- El total de participantes en la muestra es de 1097 alumnos y alumnas, de los cuales 562 son chicos y 535 chicas.
- Al analizar la muestra por cursos comprobamos que 558 están en primero y 539 en segundo curso, teniendo un porcentaje del 50,87% para 1º de ESO y un porcentaje de 49,13% en 2º.
- El 90% del alumnado pertenece al intervalo de edad comprendido entre 12 y 14 años, que es la edad natural del alumnado de 1º y 2º de ESO.
- En el Capital y en la Zona Sur, donde se encuentran los mayores núcleos de población, las profesiones mayoritarias son las de *funcionario, empleados, maestros, militares...* (Capital, 24,14% Zona Sur, 20,91% padres) .De la misma manera es en la Zona Norte donde la profesión mayoritaria en los padres es la agricultura con un 52,89%.
- Las madres se dedican de manera mayoritaria a *“Encargada el hogar”*, superando en todas las zonas el 25%, destacando el 43,11% de la Zona Norte. También resulta significativo que en la capital el 18,77% de las madres y 24,39% de las mismas en la Zona Sur son *funcionarias, empleadas, maestras...*

- Resulta llamativo que ningún alumno/a encuestada respondió que su padre se dedicase a ser “*encargados del hogar*”, hecho este que se manifiesta en todas las zonas territoriales.
- El 61% de los padres y más del 72% de las madres no realiza actividad deportiva habitualmente.
- Sólo el 14,22% de los padres y el 10,76% de las madres practican más de dos veces a la semana algún tipo de actividad física, por lo que la influencia a nivel de modelado en el desarrollo de los hábitos deportivos de sus hijos es escaso.
- La zona geográfica dónde la practica deportiva es mayor tanto en padres como en madres es en Granada Capital, seguida del Área Metropolitana.
- Las influencias positivas en cuanto a la práctica deportiva vienen dadas por los hermanos, un 57% y los amigos un 78%. Es en los iguales, donde se encuentran las cifras más altas de practicantes y de donde podemos deducir que aparecen las influencias positivas externas hacia la cultura de la práctica deportiva.

1.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 2: INDAGAR ACERCA DE LA TIPOLOGÍA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES QUE ENSEÑA EL PROFESORADO Y PRACTICA EL ALUMNADO DE PRIMER Y SEGUNDO CURSO DE ESO, PREFERENCIAS DE PRÁCTICA Y VALORACIÓN QUE REALIZAN DE LOS MISMOS

El deporte es una "actividad física donde la persona elabora y manifiesta un conjunto de movimientos o un control voluntario de los movimientos, aprovechando sus características individuales y/o en cooperación con otro/s, de manera que pueda competir consigo mismo, con el medio o contra otro/s tratando de superar sus propios límites, asumiendo que existen unas normas que deben respetarse en todo momento y que también, en determinadas circunstancias, puede valerse de algún tipo de material para practicarlo".

FRANCISCO JAVIER CASTEJÓN, 2001

A este objetivo aportan información, el profesorado de Educación Física de ESO entrevistado y las respuestas proporcionadas por el alumnado a través del cuestionario. Los ítems que aportan información a este objetivo son los siguientes: *En las clases de Educación Física aprendo nuevos deportes que no conozco; Realizamos Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...); Realizamos Deportes de raqueta (bádminton, tenis, palas...); Realizamos Deportes de oposición (judo, karate...); Practico Deportes individuales (atletismo...); Realizamos Deportes no habituales (hockey, béisbol, rugby...); Realizamos juegos durante el aprendizaje deportivo Realizamos Juegos y Deportes relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aeróbic, bailes...); Realizamos Juegos y Deportes en la Naturaleza en el Centro (escalada, orientación...); Realizamos Actividades o Juegos Competitivos; Actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, malabares, zancos...; Realizamos Clases libres; Dedicáis el tiempo suficiente por trimestre a practicar deportes; Te gusta que las actividades deportivas que os proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo; Califica cada deporte dependiendo si te gusta o no: Artes marciales (judo, karate, etc.), Atletismo, Bádminton, Baloncesto, Balonmano, Ciclismo, bicicleta de montaña, Esquí alpino, esquí de fondo, Fútbol, fútbol sala, Gimnasia artística o deportiva, Gimnasia rítmica o bailes, aeróbic..., Natación, Paddle, Senderismo, montañismo, Tenis, Tenis de mesa, Voleibol.*

1.2.1.- Tipología de los Juegos y Deportes que se enseñan y aprenden en las clases de Educación Física de ESO

❖ Juegos y deportes como contenido de enseñanza-aprendizaje

En primer lugar, trataremos verificar el tratamiento que el núcleo de juegos y deportes, recibe como contenido específico de enseñanza-aprendizaje en el Primer y Segundo curso de ESO.

○ Deportes colectivos

El profesorado entrevistado manifiesta que trabaja los deportes colectivos más próximos a su propio entorno social o de clara influencia mediática.

En cada ciclo de la ESO suelo trabajar los deportes colectivos más usuales (baloncesto, balonmano, fútbol, etc.,...)

Profesor 1 Ra H 42 (004-006) TDC

Dentro de los deportes colectivos, enseño uno de forma extensa (baloncesto en 1º y 3º y voleibol en 2º y 4º) y otro de forma rápida (balonmano y fútbol) a lo largo del curso.

Profesor 4 JM H 43 (605-607) TDC

Generalmente en cada uno de los cursos trabajamos dos deportes colectivos diferentes, uno es un deporte colectivo de masas (voleibol, balonmano y fútbol), y los otros son deportes colectivos no son de masas en Europa o en España.

Profesor 10 Di H 43 (1811-1814) TDC

Los deportes colectivos que enseño son fútbol, baloncesto, balonmano, voleibol.

Profesora 14 Car M 46 (2603-2604) TDC

De la misma manera el alumnado confirma que realiza estos deportes en la clase de Educación Física, situándose el porcentaje en la “zona positiva” en un 77,53%.

○ Deportes de pala y raqueta

El profesorado enseña deportes de pala y raqueta, singularizando esta práctica en el bádminton, las palas y el tenis de mesa.

Deporte de raqueta: bádminton, palas y tenis de mesa si hay material

Profesora 2 Vi M 30 (212-213) TDA

Deporte de raqueta: bádminton, palas

Profesor 13 Jei H 31 (2419-2420) TDA

Deporte de raqueta: bádminton, tenis de mesa.

Profesora 14 Car M 46 (2607-2608) TDA

Las opiniones del alumnado indican que aunque realizan deportes de pala y raqueta en clase, esta práctica no es asidua ni mayoritaria, como lo demuestra el porcentaje de un 76,88% que sitúan sus respuestas en la “zona negativa”.

- **Deportes de adversario**

Solo encontramos en las entrevistas personales una opinión de un profesor en cuanto a la enseñanza del judo.

*Judo en 1º y 3º unas cinco o seis sesiones
Profesor 4 JM H 43 (610-611) TDA*

De la misma manera el alumnado se manifiesta de manera altamente mayoritaria (92,41% en la zona negativa) que no se practica en clase actividades de deportes de adversario, tales como el judo, el kárate, artes marciales.

- **Deportes individuales**

El profesorado manifiesta que enseña deportes individuales en clase, sobre todo buscando funcionalidad futura en cuanto a su posible práctica en el tiempo libre. Así, señalan que enseñan: preferentemente atletismo y gimnasia, aunque reconocen que existen dificultades de espacio y de material para llevar a cabo este tipo de deportes.

*Enseño gimnasia artística en todos los cursos.
Profesor 4 JM H 43 (608-609) TDI*

*En cuanto a los deportes individuales enseño en clase atletismo, gimnasia
Profesor 13 Jei H 31 (2417-2418) TDI*

*Deportes individuales: gimnasia artística, atletismo.
Profesora 14 Car M 46 (2605-2606) TDI*

Casi todos los años enseño atletismo básico, sobre todo carreras y saltos, ya que los lanzamientos tenemos dificultades por el espacio. También realizamos una unidad de gimnasia artística pero de contenidos muy limitados hacia volteos sencillos y siempre con ayudas y con mucha prevención.

Profesora 15 MC M 55 (2911-2916) TDI

El alumnado en sus respuestas deja claro que no son los deportes individuales (atletismo) los que más se practican en la clase. Así, solo el 35,24% manifiesta que realiza este tipo de deportes.

○ **Juegos y Deportes no habituales (nuevos juegos, alternativos...)**

Los Deportes Alternativos o no habituales, suponen un permanente descubrimiento, siendo incluidos en las programaciones por el profesorado.

*Deportes no habituales que enseño son el hockey, béisbol y lacrosse.
Profesora 2 Vi M 30 (214-216) TDN*

*Le suelo llamar también menos convencionales o alternativos y enseño béisbol y lacrosse.
Profesor 4 JM H 43 (612-613) TDN*

*A veces utilizo también deportes alternativos, como hóckey, béisbol.
Profesor 10 Di H 43 (1811-1813) TDN*

*Deportes no habituales que enseño son sobre todo floorball y béisbol
Profesor 13 Jei H 31 (2421-2422) TDN*

*Deportes no habituales hóckey, rugby, béisbol
Profesora 14 Car M 46 (2610-2611) TDN*

Hay bastante coincidencia en cuanto a la enseñanza de deportes no habituales en el entorno de la provincia de Granada, destacándose la enseñanza del béisbol, del lacrosse y del hóckey adaptado (floorball).

Estas innovaciones respecto a la incorporación de nuevas actividades deportivas son corroboradas por las respuestas del alumnado, significando que un 70,58% reconoce que las practica en clase, siendo esta práctica más acentuada en la zona Norte y en la Zona Sur de nuestra provincia.

Aunque la práctica de deportes colectivos más convencionales sigue siendo mayoritaria, hay que considerar como positivo que el 39,51% del alumnado expresa que practica deportes no habituales tales como el hockey, el béisbol o el rugby.

1.2.2.- La utilización de los Juegos y Deportes como procedimiento metodológico

❖ Como elemento motivador

El profesorado manifiesta que introducen los juegos en clase como elemento motivador con especial mención a los juegos y deportes cooperativos.

*Yo utilizo muchos juegos en clase, sobre todo al principio en el calentamiento, pues me sirve para aumentar la motivación del alumnado.
Profesora 16 MA 27 (3011-3014) JUE*

Los juegos como recurso metodológico, yo los uso, pero tengo muy en cuenta que sean fáciles de comprender y con las reglas enfocadas a la utilización de los movimientos que queremos que se ejecuten. Es decir, si quiero que el alumno realice cierto tipo de conductas motrices, utilizar un tipo de juegos diferentes.

Profesora 15 MC M 55 (2917-2922) JUE

Generalmente utilizo intento utilizar o juegos cooperativos, intento hacer adaptaciones del deporte en concreto pero de forma cooperativa, este tipo de adaptaciones generalmente no les motiva demasiado a los alumnos

Profesor 10 Di H 43 (1811-1813) JCO

Yo utilizo juegos cooperativos en clase, pues me sirven para aumentar la interacción y la motivación del alumnado.

Profesora 16 MA 27 (3015-3017) JCO

Al preguntar al alumnado sobre el uso de los juegos durante el aprendizaje deportivo, notamos una marcada preferencia hacia el acuerdo, con más de un 60% ubicado en la franja de valores 4, 5 y 6.

Al ser el deporte un contenido motivante para el alumnado, es empleado como medio, como recurso metodológico.

En líneas generales sí, es el contenido que más motiva a mi alumnado, y a través de él puedo trabajar otros aspectos como condición física, actividades en el medio natural, etc. Pero a pesar de ello, procuro dedicar tiempo a todos los contenidos a lo largo del curso.

Profesora 2 Vi M 30 (201-205) DPR

A través del juego y del deporte sobre todo este curso que estoy en primer ciclo de secundaria trabajo la mayoría del resto de contenidos.

Profesora 7 Ma M 30 (1201-1204) DPR

Además suelo utilizar deportes para desarrollar el resto de contenidos.

Profesor 13 Jei H 31 (2401-2402) DPR

A veces utilizo algunos deportes como medio y no como fin, por ejemplo en 4º porque ya lo han tratado y les doy otro enfoque...y sobre lo otro no puedo contestar porque he cambiado mucho de institutos, pero suelo dar 2 deporte colectivo por año

Profesor 9 Ig H 36 (1601-1605) DPR

El alumnado manifiesta que realiza Juegos y Deportes relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aeróbica, bailes...), aunque no lo hace de manera mayoritaria, a nivel global manifiestan estar de acuerdo con esta afirmación el 35,47%. De la misma manera manifiestan que realizan Juegos y Deportes en la Naturaleza en el Centro (escalada, orientación...) en un porcentaje relativamente bajo (16,00%).

En cuanto a la utilización de Actividades lúdicas tales como habilidades y destrezas motrices, malabares, zancos..., el alumnado manifiesta que su práctica se prodiga poco en los centros escolares, así se manifiestan en la "zona negativa" en un 80,22% de los encuestados.

❖ Como competición

De forma general el profesorado utiliza la competición como un elemento motivador de primer orden.

Sí, se plantean actividades y juegos primero y después se realizan partidos lo que les motiva más.

Profesora 14 Car M 46 (2656-2660) MCO

A lo largo de las sesiones establecemos juegos competitivos en situaciones reducidas de juego, les encanta y motiva mucho, al finalizar la unidad didáctica solemos terminar con un partido o torneo "oficial" en la clase e, incluso, a veces propiciamos partido entre dos clases del mismo nivel.

Profesor 1 Ra H 42 (071-081) MCO

Sí, me encanta la competición, a mí y a mis alumnos/as. Pero no siempre se compite por ganar en goles o canastas, sino en diferentes aspectos. Y todo lo que sea competir hace que se motiven mucho más, incluso cuando la competición es por ejemplo por la pareja que más conozca las reglas y las cumpla.

Profesora 2 Vi M 30 (266-272) MCO

Si, suelo plantear actividades competitivas, partidillos, al final de cada clase; los alumnos lo demandan todos los días, además les motiva muchísimo.

Profesora 11 So M 37 (2061-2063) MCO

Si, les motiva muchísimo, pero hay que realizarlo con cautela y siempre utilizándolo como medio, nunca como un fin en sí mismo.

Profesor 13 Jei H 31 (2461-2463) MCO

El alumnado corrobora las opiniones de los profesores con datos contundentes, en el sentido de que el 59,41% manifiestan que en su centro se realizan algunas o bastantes competiciones. El gusto por la competición, al igual que manifiestan sus profesores, es avalado por la opinión mayoritaria del alumnado que responde que al 74,86% le gusta que las actividades deportivas que les proponen los profesores/as de Educación Física, tengan un carácter competitivo, aunque hay que indicar que es al grupo de chicos (36,94%) al que les gusta más que a las chicas (18,70), a tenor de sus respuestas a la opción 6.

1.2.3.- Tiempo que se dedica al núcleo de contenidos de juegos y deportes

De manera mayoritaria, el profesorado entrevistado manifiesta que es el núcleo al que más tiempo dedican cada curso de ESO.

Generalmente es a los deportes a los que mas dedicación tienen dentro de nuestra programación, porque los deportes primero hay más motivación por parte del alumnado para trabajar los deportes, sobre todo los deportes colectivos.

Profesor 10 Di H 43 (1801-1804) TIE

Le dedico más tiempo que por ejemplo a la expresión corporal y actividades en el medio natural

Profesor 1 Ra H 42 (001-003) TIE

Algo más de tiempo que a otros contenidos.

Profesor 3 FI H 42 (401-402) TIE

Dedico más tiempo a trabajar deportes y sobre todo el bloque de contenidos de Juegos y deportes porque a través del juego sobre todo este curso que estoy en primer ciclo de secundaria trabajo la mayoría del resto de contenidos.

Profesora 7 Ma M 30 (1201-1204) TIE

El alumnado está de acuerdo con las opiniones expresadas por el profesorado, respondiendo en la “zona positiva” con un porcentaje del 80,33%, que manifiesta que se dedica el tiempo suficiente por trimestre a practicar deportes.

1.2.4.- Preferencias del profesorado y del alumnado respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de los juegos y deportes

Las preferencias del profesorado quedan explicitadas en las siguientes opiniones.

Cuál prefiero enseñar, hombre yo también soy especialista en fútbol entonces no me importa enseñarlo, porque creo que lo conozco lo domino más que otros deportes, pero no es el que más prefiero, me gusta trabajar más el voleibol aunque lo domino menos, balonmano o baloncesto, me gusta trabajar otros deportes, dentro de los habituales, colectivos de masa.

Profesor 10 Di H 43 (1825-1835) PPR

Aunque elegí baloncesto como especialidad, me gusta enseñar tanto los deportes colectivos como individuales, y también mostrar los menos habituales para que mis alumnos/as tengan opciones de elección.

Profesor 1 Ra H 42 (041-045) PPR

Yo: Fútbol sala, baloncesto, voleibol, hockey sala.

Profesor 3 FI H 42 (426-428) PPR

El voleibol sobre todo, y también baloncesto y balonmano, porque son los que tienen buena aceptación tanto entre los chicos como las chicas y dispongo de instalaciones, sobre todo.

Profesor 4 JM H 43 (620-624) PPR

En general me gustan casi todos, pero es curioso con el paso de los años los deportes llamados tradicionales (fútbol, voleibol, balonmano y baloncesto), quizá por lo poco que se trabajan en la base, son un buen medio para la enseñanza/aprendizaje de habilidades y por qué no de valores.

Profesor 8 JB H 44 (1435-144) PPR

Yo baloncesto, voleibol, hockey, béisbol...no sé creo que no tengo predilección por ninguno, sobre todo intento no dar fútbol, pero ya está,

Profesor 9 Ig H 36 (1631-1633) PPR

Yo prefiero enseñar el deporte que más domino, el voleibol, pero la mayoría de mis alumnos y alumnas prefieren practicar el fútbol, siempre.
Profesora 11 So M 37 (2031-2035) PPR

Me gusta el voleibol, el béisbol y la orientación.
Profesor 13 Jei H 31 (2431) PPR

Voleibol, gimnasia artística, orientación, bádminton.
Profesora 14 Car M 46 (2631-2633) PPR

Dentro de la heterogeneidad de deportes que el profesorado manifiesta que les gusta enseñar, aparece de manera mayoritaria el voleibol, el baloncesto y el fútbol dentro de los deportes colectivos; y el bádminton y la gimnasia artística entre los individuales y de adversario.

En cuanto a las preferencias del alumnado, desde la perspectiva del profesorado, incorporan la variable género, así el deporte hegemónico que el alumnado masculino prefiere practicar al menos al principio de la etapa es el fútbol, apareciendo mayor diversidad en el alumnado femenino que se decanta por el voleibol o la gimnasia artística.

Cuando el alumnado nos llega al centro pienso que las mayoría de los alumnos prefiere el fútbol-sala y algunos baloncesto y las alumnas voleibol; a medida que llegan a cuarto de la eso ya entran en sus preferencias también el bádminton, el tenis de mesa, algunos , incluso, el balonmano.
Profesor 1 Ra H 42 (045-050) PAL

En general los deportes que gustan al alumnado son aquellos que requieren mucha participación y que no necesitan un bagaje anterior importante. Las preferencias varían de unas zonas de nuestra geografía a otras pero, en general, los que más gustan son los colectivos, los de raqueta y los poco conocidos.
Profesor 5 Ro H 34 (831-836) PAL

Mis alumnos prefieren el fútbol pero en el momento que les pones delante nuevos materiales, juegos o deportes que no han visto o jugado nunca les encanta.
Profesora 7 Ma M 30 (1225-1228) PAL

Mis alumnos...fútbol
Profesor 9 Ig H 36 (1634) PAL

...pero la mayoría de mis alumnos y alumnas prefieren practicar el fútbol, siempre.
Profesora 11 So M 37 (2033-2035) PAL

El alumnado masculino prefiere el fútbol normalmente, sobre todo en primer ciclo. El femenino no suele mostrar una determinación clara hacia ningún deporte en concreto, es más heterogéneo.
Profesor 13 Jei H 31 (2431-2435) PAL

Estas opiniones son totalmente corroboradas por los datos aportados por los cuestionarios del alumnado, los deportes que más gustan a los alumnos/as del primer ciclo de ESO son los deportes colectivos, y por este

orden: Fútbol (72,80%), Voleibol (67,06%), Baloncesto (66,28%) y Balonmano (64.61%).

	BALONCESTO	BALONMANO	FÚTBOL	VOLEIBOL
CAPITAL	64.43%	60.98%	70.88%	65.52%
A. METROP	62.35%	65.07%	74.07%	65.43%
NORTE	72.74%	68.89%	80.22%	68.07%
SUR	65.62%	63.53%	66.03%	69.16%
TOTALES	66.28%	64.61%	72,80%	67.06%

En segundo lugar las preferencias del alumnado se decantan por los deportes de adversario, en concreto: tenis (73,93%), tenis de mesa (67,78%), paddle (55,18%), bádminton (62,01%), y en ultimo lugar las artes marciales (51.56%).

	ARTES MARCIALES	BÁDMINTON	PADDLE	TENIS	TENIS MESA
CAPITAL	51.72%	50.96%	52.36%	73.44%	65.96%
A.METROP	46.91%	51.49%	53.19%	70.22%	64.81%
NORTE	57.70%	59.56%	54.81%	75.48%	68.37%
SUR	49.94%	46.05%	56.39%	76.60%	72.01%
TOTALES	51,56%	52,01%	55.18%	73,93%	67.78%

En cuanto a los deportes individuales los más apreciados por el alumnado son y por este orden: natación (72,87%); ciclismo (70.63%); senderismo (59,54%); esquí (58,81%); gimnasia artística (55,23%); atletismo (53,51%); gimnasia rítmica (52.88%).

	ATLETISMO	CICLISMO	ESQUÍ	GIMNASIA ARTÍSTICA
CAPITAL	52.75%	70.43%	55.62%	52.43%
A.METROP	50.87%	68.67%	57.05%	54.63%
NORTE	58.52%	74.22%	65.56%	57.70%
SUR	52.32%	69.22%	57.03%	56.16%
TOTALES	53.51%	70.63%	58.81%	55.23%
	GIMNASIA RÍTMICA	NATACIÓN	SENDERISMO	
CAPITAL	53.96%	73.24%	60.41%	
A.METROP	53.60%	70.88%	57.97%	
NORTE	50.07%	72.81%	69.33%	
SUR	53.89%	74.56%	60.86%	
TOTALES	52.88%	72.87%	59,64%	

Resumiendo diremos que:

- ✦ **Tipología de los Juegos y Deportes que se enseñan y aprenden en las clases de Educación Física de ESO**
- El total del profesorado entrevistado, así como el alumnado encuestado, manifiestan que trabajan en clase los deportes colectivos más próximos a su propio entorno social o de clara influencia mediática.
- El profesorado enseña deportes de pala y raqueta, singularizando esta práctica en el bádminton, las palas y el tenis de mesa. Las opiniones del alumnado indican que aunque realizan deportes de pala y raqueta en clase, esta práctica no es asidua ni mayoritaria, como lo demuestra el porcentaje de un 76,88% que sitúan sus respuestas en la “zona negativa”.
- Tanto el profesorado como el alumnado se manifiestan de manera altamente mayoritaria, en que no se practica en clase actividades de deportes de adversario, tales como el judo, el kárate, artes marciales.
- El profesorado manifiesta que enseña deportes individuales en clase, Así, señalan que enseñan: preferentemente atletismo y gimnasia, aunque reconocen que existen dificultades de espacio y de material para llevar a cabo este tipo de deportes.
- El alumnado en sus respuestas deja claro que no son los deportes individuales (atletismo) los que más se practican en la clase. Así, solo el 35,24% manifiesta que realiza este tipo de deportes.
- Hay bastante coincidencia por parte del profesorado en cuanto a la enseñanza de deportes no habituales en el entorno de la provincia de

Granada, destacándose la enseñanza del béisbol, del lacrosse y del hockey adaptado (floorball). Estas opiniones son corroboradas por los datos ofrecidos por el alumnado. El 70,58% reconoce que las practica en clase.

❖ **La utilización de los Juegos y Deportes como procedimiento metodológico**

- El profesorado manifiesta que introduce los juegos y deportes en clase como elemento motivador, con especial mención a los juegos y deportes cooperativos, empleándolos como medio y como recurso metodológico.
- El alumnado manifiesta que realiza Juegos y Deportes relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aeróbic, bailes...), aunque no lo hace de manera mayoritaria, de la misma manera manifiestan que realizan Juegos y Deportes en la Naturaleza en el Centro (escalada, orientación...) en un porcentaje relativamente bajo.
- En cuanto a la utilización de Actividades Lúdicas tales como habilidades y destrezas motrices, malabares, zancos..., el alumnado manifiesta que su práctica se prodiga poco en los centros escolares, así se manifiestan en la “zona negativa” en un 80,22% de los encuestados.
- De forma general el profesorado utiliza la competición como un elemento motivador de primer orden. El alumnado corrobora las opiniones de los profesores con datos contundentes, en el sentido de que el 59,41% manifiestan que en su centro se realizan algunas o bastantes competiciones.
- La opinión mayoritaria del alumnado (74,86%) le gusta que las actividades deportivas que les proponen los profesores/as de Educación Física, tengan un carácter competitivo, aunque hay que indicar que es al grupo de chicos (36,94%) al que les gusta más que a las chicas (18,70), a tenor de sus respuestas a la opción 6.

✧ **Tiempo que se dedica al núcleo de contenidos de juegos y deportes**

- De manera mayoritaria, el profesorado entrevistado manifiesta que es el núcleo al que más tiempo dedican cada curso de ESO. El alumnado está de acuerdo con las opiniones expresadas por el profesorado, respondiendo en la “zona positiva” con un porcentaje del 80,33%, que manifiesta que se dedica el tiempo suficiente por trimestre a practicar deportes.

✧ **Preferencias del profesorado y del alumnado respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de los juegos y deportes**

- Dentro de la heterogeneidad de deportes que el profesorado manifiesta que les gusta enseñar, aparece de manera mayoritaria el voleibol, el baloncesto y el fútbol dentro de los deportes colectivos y el bádminton y la gimnasia artística entre los individuales y de adversario.
- En cuanto a las preferencias del alumnado, desde la perspectiva del profesorado, incorporan la variable género, así el deporte hegemónico que el alumnado masculino prefiere practicar al menos al principio de la etapa es el fútbol, apareciendo mayor diversidad en el alumnado femenino que se decanta por el voleibol o la gimnasia artística.
- Los deportes colectivos que más gustan al alumnado de ESO de la provincia de Granada son, por este orden: Fútbol (72,80%), Voleibol (67,06%), Baloncesto (66,28%) y Balonmano (64,61%).
- Las preferencias del alumnado en cuanto a la práctica de los deportes de adversario, se decantan por: tenis (73,93%), tenis de mesa (67,78%), paddle (55,18%), bádminton (62,01%), y en último lugar las artes marciales (51.56%).
- En cuanto a los deportes individuales los más apreciados por el alumnado son y por este orden: natación (72,87%), ciclismo (70.63%), senderismo (59,54%), esquí (58,81%), gimnasia artística (55,23%), atletismo (53,51%) y gimnasia rítmica (52,88%).

1.3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 3: COMPROBAR LAS CONCEPCIONES QUE EL ALUMNADO, EL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ESO, TIENEN DE LOS JUEGOS Y DEPORTES COMO MEDIADORES PARA TRANSMITIR Y ADQUIRIR VALORES EN EL ALUMNADO DE PRIMER Y SEGUNDO CURSO DE LA ESO Y LOS QUE ESTOS CONSIDERAN QUE HAN ADQUIRIDO CON SU PRÁCTICA

Educar es algo más que enseñar e instruir, ya que consiste en formar personas, en hacer factible que nuestro alumnado sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje y desarrolle una autonomía progresiva y un espíritu crítico que sea capaz de valorar la realidad en la que vive.

FRANCISCO J. FIGUERAS VALERO, 2008

Educación supone un escalón superior, ya que entraña una actuación posterior a la presentación de los valores. La educación presupone un proceso permanente, inacabado, no definitivo de actos, actitudes y hábitos tendentes al bien; a un estado que podamos calificar de “deseable” (con lo que entramos en el campo de los valores, de la ética) que se incorpore a través de la práctica de estos criterios morales en nuestras acciones, en nuestra conducta, para lo que es considerado valioso conceptualmente se haga realidad viva configurando nuestro modo de ser. (López Martínez, 2004)²⁵

Una educación sin propósito moral no es educación, es enseñar conceptos o conocimientos. Educar es marcar una diferencia en la vida de los alumnos y crear en ellos valores sociales que los formen como ciudadanos que piensen por sí mismos. La educación en valores a través de la práctica deportiva, viene a recoger las ideas y las experiencias desarrolladas por los docentes e Educación Física y por los entrenadores y monitores deportivos durante muchos años.

Aportan información a este objetivo los ítem siguientes: *¿Qué valores de los que aparecen en la tabla te gustaría conseguir haciendo deporte?; Respeto; Responsabilidad; Autoestima; Salud; Afán de superación; Deportividad; Tolerancia; Solidaridad; Igualdad; Colaboración; Esfuerzo; Compañerismo.* Respecto a los valores sociales que te gustaría conseguir se señalan: *Capacidad de trabajo en grupo; Sentido de la justicia; Tolerancia; Cooperación;*

²⁵ López Martínez, M. (dir.) (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Tomo I. Granada. Editorial Universidad de Granada. pp. 348-351.

Capacidad de liderar, mandar; respeto. De la misma manera aportan información todas las respuestas relacionadas con la cuestión *¿Qué valores de los anteriores crees que desarrollas con la práctica deportiva? ¿Qué valores de los que aparecen en la tabla te gustaría conseguir haciendo deporte?* Y también las respuestas a la cuestión *¿Cuáles de todos los señalados tienes adquiridos y pones en práctica?*

Complementan la información para verificar el grado de consecución de este objetivo algunas opiniones expresadas en el Grupo de Discusión con profesorado universitario y en las Entrevistas personales al profesorado de Educación Física de ESO.

1.3.1.- Valores, actitudes y hábitos que transmiten los juegos y deportes según la percepción del alumnado y del profesorado

Nos encontramos ahora en el plano de las creencias del alumnado de la ESO y del profesorado, respecto a que valores creen que la práctica de juegos y deportes puede transmitir. El concepto de creencias que propone Escámez Sánchez (1986: 17)²⁶, que las considera como, *“Una categoría que comprende toda la información que una persona tiene sobre un objeto (una persona, grupo de personas, una institución, un programa o decisión política, cualquier suceso social)”*, tiene aquí una aplicación adecuada, toda vez que Block y Hazelip (Kane et al., 2002)²⁷ plantean que las creencias difieren en tipo y grado y que la facilidad con la que una persona puede cambiar sus creencias, está relacionada con la fuerza de éstas. Los autores plantean que las creencias y sistemas de creencias de los están ampliamente arraigadas en sus experiencias personales y de ahí que sean muy resistentes al cambio, no obstante al estar tratando con personas en formación, como son los alumnos y alumnas de ESO, estas creencias arraigadas pueden ser reconducidas en la idea de que el deporte no es educativo *“por sí mismo”*, sino que sólo será educativo teniendo el cuanta el marco moral en el que se desarrolle.

La distinción entre creencias y concepciones no es importante en sí misma, más bien con relación a otras estructuras como actitudes, conocimiento y prácticas. La noción de actitud es central en psicología social. (García

²⁶ Escámez Sánchez, J. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.

²⁷ Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2002). “Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics”, *Review of Educational Research*, Vol. 72, Nº 2.

Cabrero, 2003)²⁸. Las actitudes se relacionan estrechamente con las creencias, sobre todo cuando se consideran como disposiciones hacia la acción (como en Brown y Cooney, 1982)²⁹. La mayoría de los autores ven creencias como algo con una carga afectiva importante relacionadas con preferencias, inclinaciones, y líneas de acción. Así, las creencias pueden mostrar aspectos afectivos de la personalidad del alumnado.

❖ El deporte no es educativo “*per se*”

Tanto en las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión, como en las expuestas en las Entrevistas Personales, no hay unanimidad en la consideración del deporte como intrínsecamente portador de valores y actitudes, mezclándose en este aspecto opiniones que consideran que el deporte como actividad humana puede ser positiva o negativa, pero no que la propia actividad ya conlleve una carga valorativa positiva.

Yo estuve creyendo 20 años que el deporte ya los llevaba, y mis jugadores, Ma y yo que nos hemos enfrentado tantas veces, eran muy respetuosos. Pero yo no lo planteaba, se entendía que el deporte ya los llevaba, que actuaban así porque el deporte ya los llevaba, y era un error, que luego cuando cambias de grupos y ambientes te vas dando cuenta que no era así. Pero todos, yo lo he defendido a capa y espada que el deporte era “per se”, que el deporte ya llevaba valores, y me lo he creído.

Profesor 8 Ju (620-629) DNE

..el deporte “per se” lleva valores, estoy seguro de ello, yo he sido alumno de Pe, de cadete, de pequeñito, y en el momento que te enseñan que tu le das la mano al compañero cuando terminas un partido de voley, estás hablando algo, también depende mucho de quien te lleva, ¿no?

Profesor 7 Jo (630-634) DNE

No lo tengo tan claro, puede que se ale clima en el que se desenvuelve la clase de práctica deportiva, más que el propio deporte.

Profesora 16 MA 27 (3047-3048) VSO

La opinión mayoritaria expresada por los colectivos de profesores investigados, se inclina a considerar que el deporte ni es bueno ni es malo en sí, sino el clima moral en el que se desarrolla su práctica.

No los lleva “per se”, puede ser tan positivo como negativo, podemos encontrar tantas razones de que el deporte es positivo como que no lo es, tu lo has dicho la clave, la clave está en el clima moral en el que se desenvuelve esas actuaciones. Manolo lo dijo al principio, la falsa moral, muchas veces eso es la falsa moral, el pretender que nuestro contenido es

²⁸ García Cabrero, B. (2003). La Evaluación de la docencia en el nivel universitario: Implicaciones de las Investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII(3), Nº. 127, Julio-Septiembre de 2003.

²⁹ Brown, C. A. y Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.

mejor que otros para transmitir, y no lo es, es el clima es el modelo de rol tuyo y como se desenvuelve en esas condiciones.

Profesor 8 Ju (675-684) DNE

Dependiendo de cómo lo interpretes y del mensaje que quieras transmitir a los alumnos, y esa tiene que ser la diferencia la clave entre un educador y una persona que no se, que no se dedique a la educación que se dedique a instruir en el deporte. El deporte será bueno o malo en función de cómo se lleve a cabo y podemos encontrar razones positivas y negativas en su utilización

Profesor 6 Di (690-697) DME

❖ **Los juegos y los deportes son medios ideales para educar en valores**

El profesorado universitario considera que la propia dinámica de conducirse las actividades deportivas puede ser un buen medio para orientar estas prácticas en el sentido positivo de transmitir y adquirir valores y actitudes.

Pero realmente el contenido en si puede ser tan educativo o puede no serlo, incluso con mas motivos puede no serlo, porque en el 40x20 o en el 18x9, pues se pueden producir multitud de acciones, unos cooperando y otros compitiendo. Solamente hay una válvula de seguridad, que es el respeto a la norma, a la regla que nos hemos impuesto. Yo durante eso luche mucho, yo he sido un defensor del per se hasta que me di cuenta que podía serlo o no serlo.

Profesor 8 Ju (675-84) DME

Los valores yo creo que están en las personas, o están o no están. Lo que nosotros utilizamos son herramientas, y el deporte son herramientas puestas al servicio del hombre para utilizar los valores o los contravalores, ósea que puedes tirar hacia un lado o puedes tirar hacia el otro. Dependiendo de cómo lo interpretes y del mensaje que quieras transmitir a los alumnos, y esa tiene que ser la diferencia la clave entre un educador y una persona que no se, que no se dedique a la educación que se dedique a instruir en el deporte.

Profesor 6 Di (686-694) DME

Lo primero que tenemos que tener claro nosotros, los profesores que damos clase en la universidad o en secundaria o en primaria, y eso lo tenemos que tener claro, que el deporte es una herramienta que podemos utilizar para transmitir valores, para transmitir el bien, ¿qué valores? Pues yo creo que todos los valores coinciden en una idea que es la del bien.

Profesor 6 Di (695-700) DME

Estas opiniones son corroboradas por el profesorado de ESO entrevistado, incluso con mayor énfasis que el propio profesorado universitario, considerando que el deporte un medio, una herramienta, un recurso que utilizado adecuadamente puede llevar a la reflexión, a la transmisión y a la adquisición de valores positivos

Creo que los deportes nos ofrecen un medio muy apropiado para el desarrollo de valores, y por sus condiciones intrínsecas podemos tanto desarrollarlos como ver si se van consiguiendo. Además normalmente contamos con la motivación del alumnado, lo que nos facilita el desarrollo

de valores o aspectos que queramos. Y normalmente, a la hora de su práctica contamos de entrada, con la aceptación libremente de las reglas por parte de nuestro alumnado. Además nos ofrecen situaciones de colaboración, de oposición, de respeto a figuras como el árbitro, etc.

Profesora 2 Vi M 30 (276-283) JDV

Son más útiles para trabajar unos valores concretos mientras que con otros contenidos se desarrollan más otros. Los deportes colectivos son más importantes para desarrollar compañerismo, colaboración, tolerancia y solidaridad.

Profesor 4 JM H 43 (625-628) JDV

Los deportes en general y los colectivos en particular están sujetos a una serie de características que favorecen el desarrollo de los valores: son un equipo y todos juegan con el mismo objetivo, hay que asumir unas reglas, hay que respetar la decisión de una figura que es el árbitro. Pero personalmente pienso que hay otros contenidos, igualmente favorecedores de la transmisión de los mismos, como puede ser la expresión corporal, actividades lúdicas recreativas, etc. No creo que esta misión sea exclusiva de los deportes colectivos.

Profesora 11 So M 37 (2064-2073) JDV

❖ Valores individuales que considera el profesorado y el alumnado que transmiten los juegos y deportes

El alumnado al ser interrogado sobre los valores individuales que puede transmitir el deporte, en concreto se le formuló la pregunta *¿cuáles crees que son más importantes al practicar deporte?* y analizando sus respuestas de manera conjunta como aparecen en la siguiente tabla:

ORDEN DE PREFERENCIA	Valor	Total	Granada	Área Metropolitana	Zona Norte	Zona Sur	Totales en %
1	Respetar las reglas del juego	785	69,62 %	70,19 %	76,47%	73,59 %	72,46%
2	Esfuerzo y constancia en las tareas	635	61,54 %	56,83 %	50,23 %	63,73 %	58,08%
3	Participar en las actividades	546	53,85 %	45,65 %	52,04 %	50,70 %	50,55%
4	Cuidar el material	408	33,85 %	36,34 %	47,96 %	34,15 %	38,7%
5	Asumir la responsabilidad	381	35,77 %	36,34 %	33,03 %	34,51 %	34,91%
6	Buena disposición para el trabajo	330	33,85 %	34,47 %	27,27 %	25,00 %	30,14%

Los valores individuales elegidos por los alumnos/as por orden de preferencia son: “respetar las reglas del juego” (72,46%), “Esfuerzo y

constancia en las tareas” (58,08), “participar en las actividades” (50,55%), “cuidar el material” (38,7%), “asumir la responsabilidad” (34,91%) y “buena disposición para el trabajo” (30,14%).

El profesorado universitario “cree” que entre los valores individuales que puede transmitir el deporte está el esfuerzo, la autoestima y la responsabilidad.

Entonces yo creo que sí, de alguna manera se están transmitiendo también esa cultura del esfuerzo, esa implicación de ellos, hasta con el tipo de actividades que tu plantees como voluntarias.

Profesora 4 Pe (330-333) VIN

El esfuerzo y aspectos de colaboración-cooperación. Un poco la responsabilidad por el hecho de asumir los que tienen que hacer y el resultado que eso va a tener,

Profesora 4 Pe (550-554) VIN

La autoestima, e incluso yo consideraba que si la EF merecía estar en el currículo de secundaria, era sobretodo por las posibilidades de mejorar la autoestima,

Profesor 8 Ju (595-598) VIN

El profesorado de ESO incide en que los valores individuales que puede transmitir el núcleo de juegos y deportes son y por este orden: esfuerzo, responsabilidad y autoestima.

Destacaría el respeto, el esfuerzo, la responsabilidad, el interés,

Profesor 5 Ro H 34 (841-844) VIN

Por destacar algunos entre los individuales el respeto, la responsabilidad y la salud.

Profesora 7 Ma M 30 (1241-1242) VIN

Y como transversal a todo el curso el de autoestima, la cual considero que es muy necesaria desarrollarla en nuestros adolescentes y por supuesto la salud.

Profesora 2 Vi M 30 (233-236) VIN

Son importantes esfuerzo, responsabilidad, respeto y por supuesto salud.

Profesor 4 JM H 43 (630-632) VIN

...los relacionados con el respeto con la responsabilidad, y con el sentido del esfuerzo,

Profesor 10 Di H 43 (1850-1857) VIN

❖ **Valores sociales**

La relación humana con los semejantes origina una comunicación en igualdad de naturaleza o dignidad; la relación con los demás genera en la persona los valores sociales, abiertos a diferentes niveles de relación y comunicación.

Los valores sociales en opinión de Gervilla (2002)³⁰ “son aquellos que afectan directamente a las relaciones personales e institucionales, tanto en su contenido, como en el procedimiento o finalidad, tales como la familia, la fiesta, las relaciones humanas, la política, la amistad, etc. Generalmente, aunque no necesariamente, mantienen una estrecha vinculación con los valores afectivos”.

Al ser interrogado el alumnado sobre *¿Qué valores colectivos transmite el deporte?*, las respuestas conjuntas para toda la muestra aparece en la siguiente tabla resumen:

ORDEN DE PREFERENCIA	Valor	Total	Granada	Área Metropolitana	Zona Norte	Zona Sur	Totales en %
1	Respeto	861	80.00%	77.57%	74.55%	79.08%	77.80%
2	Capacidad de trabajo en grupo	760	73.46%	68.01%	64.71%	72.18%	69.59%
3	Cooperación	595	62.31%	51.55%	42.08%	61.27%	54.30%
4	Tolerancia	294	23.08%	31.68%	33.18%	20.77%	21.90%
5	Sentido de la justicia	211	17.31%	22.05%	17.73%	19.72%	19.20%
6	Capacidad de liderar, mandar	148	12.69%	12.42%	18.55%	11.97%	13.90%

Los valores colectivos elegidos por los alumnos y alumnas por orden de preferencia son: “*respeto*” (77,80%), “*capacidad de trabajo en grupo*” (69,59%), “*cooperación*” (54.30%), “*tolerancia*” (21,90%), “*sentido de la justicia*” (19,20) y “*capacidad de liderar, mandar*” (13,90%).

El profesorado universitario, considera que los valores sociales que puede y debe transmitir el deporte son y por este orden: respeto, cooperación, compañerismo, ayuda mutua y la deportividad.

...pues se le vaya dando más importancia a algunos aspectos de respeto a los compañeros,

Profesora 4 Pe (030-035) VSO

...el respeto, es decir, que se respetasen entre ellos, al profesor a la profesora, así mismo, a los materiales, etc.

Profesor 8 Ju (590-593) VIN

...cuando van cooperando con los compañeros.

Profesora 4 Pe (037-038) VSO

³⁰ Gervilla Castillo, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.

El hecho de que presten ayuda o les planteen progresiones a compañeros que tengan un nivel un poquito inferior.

Profesora 4 Pe (039-041) VSO

... yo creo que la deportividad forma parte del respeto, se podría incluir la deportividad con el respeto.

Profesor 2 JoA (745-755) VSO

El profesorado de Educación Física de ESO, señala los mismos valores que el profesorado universitario y que el alumnado, destacando entre todas las opiniones expresadas las que consideran que el respeto es el valor que más puede transmitir el núcleo de juegos y deportes.

La colaboración y cooperación para conseguir un objetivo común, como puede ser dar una clase sin muchas interrupciones, etc....

Profesor 1 Ra H 42 (064-066) VSO

Entre los valores sociales destacaría la solidaridad y el compañerismo.

Profesora 7 Ma M 30 (1245-1246) VSO

...la igualdad, solidaridad, tolerancia y el compañerismo. Desde luego que hay más pero esos me parecen cruciales.

Profesor 5 Ro H 34 (841-844) VSO

Entre los valores sociales destaco el compañerismo y la cooperación.

Profesora 11 So M 37 (2046-2047) VSO

...destaco la colaboración-cooperación y añadiría saber estar.

Profesor 12 ki H 35 (2244-2246) VSO

Entre los valores sociales destaco el compañerismo y la tolerancia

Profesor 13 Jei H 31 (2441-2445) VSO

Hay unanimidad entre el alumnado, el profesorado universitario y de ESO, al considerar que el núcleo de juegos y deportes puede ayudar a transmitir valores individuales y sociales, siempre y cuando esa sea la intencionalidad principal.

1.3.2.- Valores que les gustaría transmitir al profesorado y adquirir al alumnado a través de la práctica de actividades deportivas

Mediante el proceso de clarificación de los valores, el profesorado pretende que el alumnado llegue a crear su propio sistema de valores, no resultando oportuno, ni ético cualquier otro sistema que les fuera impuesto. El papel del profesorado es sin duda el de ayudar al alumnado para que estos alcancen sus propias posturas sobre los valores. El profesorado universitario lo indica como sigue:

Una cuestión también es la clarificación. El tema de la clarificación es que es clave y anterior a la transmisión, ..., tú lo tienes claro lo que quieres conseguir. Yo eso es una de las cosas que mas claro tengo, yo les digo a

los chavales el primer día en la primera clase, en el primer segundo, yo soy Ju, me da igual que me llaméis de tu o de usted, pero os voy a decir una cosa, yo solo tengo 2 objetivos aquí, el primero que aprendáis mucho, muchas cosas, y el 2º que lo paséis bien pero no cambies nunca el orden.
Profesor 8 Ju (851-858) CLV

En esta línea, el profesorado de ESO manera mayoritaria ofrece al alumnado información sobre los valores que se pretenden conseguir en clase, al margen de indicar objetivos y contenidos.

Siempre decimos lo que vamos a hacer en la clase para qué sirve, intentando relacionarlo con algún ejemplo práctico cercano a ellos... para que reflexionen sobre los valores que se quieren transmitir.
Profesor 1 Ra H 42 (115-119) TIF

Sí. Me resulta fundamental que en Educación Física no sólo que realicen actividad física y ya está, sino que además conozcan por qué se hace cada cosa y lo que yo persigo con ello.
Profesor 4 JM H 43 (723-725) TIF

Al principio de la clase comento generalmente y en muy poco tiempo el trabajo a realizar aunque, luego, durante la misma desarrollo esa información con ejemplos de ellos mismos.
Profesor 5 Ro H 34 (865-867) TIF

Un sistema de valores es una organización de creencias concernientes a modos preferibles de conducta o estados terminales de existencia a lo largo de un continuo de relativa importancia. El profesorado trata de priorizar que valores les gustaría transmitir a su alumnado.

Pues yo creo que todos los valores coinciden en una idea que es la del bien, pero centrándonos un poco en la cuestión, yo me centraría más en el respeto, en los deportes colectivos, cuando somos capaces de respetar y es tan simple como tener consideración con todas las cosas, a los demás y no solamente a los demás sino también al material, a las instalaciones, actividades, pues de forma indirecta también somos responsables estamos colaborando contribuyendo al compañerismo, y todos esos valores de los que estabais hablando antes. Luego con respecto a los individuales, pues también se tocan todos, pero cuando uno se respeta a si mismo, pues también estamos hablando del esfuerzo, la autoestima, la salud, a mi personalmente me gusta ese porque acoge a todos los demás valores.
Profesor 6 Di (700-712) JVA

El alumnado se manifiesta con rotundidad (87,77%) al expresar que las clases de Educación Física *me sirven para relacionarme, colaborar y participar con mis amigos/as*. Las clases de Educación Física por su metodología más abierta y participativa que en otras áreas, es un buen medio para que provoque interrelación y colaboración entre el alumnado participante.

Al ser interrogados respecto al *“El deporte que practico en las clases de Educación Física desarrollo valores como salud, respeto, compañerismo... vs. el deporte que se practica fuera del instituto, se desarrollan más valores que los*

que consigo en las clases de Educación Física”, el 26,77% indica que es en el Instituto dónde consigue más valores, frente al 73,04% que insiste en son las actividades extraescolares las que les proporcionan la oportunidad de adquirir más valores.

Al alumnado de manera mayoritaria le “gusta que el deporte que practican en el Instituto suponga aceptar reglas por parte de todos los jugadores/as” (80,95% de las resueltas situadas en la “zona positiva”)

De manera globalizada al alumnado le gustaría conseguir mediante la práctica deportiva dentro y fuera del centro los siguientes valores:

RESPECTO	RESPONSAB.	AUTOESTIMA	SALUD
36.86%	17.29%	20.18%	50.68%
AFÁN	DEPORTIVIDAD	SOLIDARIDAD	TOLERANCIA
21.63%	31.63%	12.37%	11.94%
IGUALDAD	COLAB	ESFUERZO	COMPAÑERISMO
16.35%	14.04%	28.41%	32.36%

Al analizar las respuestas a la pregunta *¿Qué valores de los que aparecen en la tabla te gustaría conseguir haciendo deporte?* y considerando la Selección de valores para toda la muestra encuestada, hay que decir que encuestados le gustaría conseguir haciendo deporte es: *la salud* (50,68%), *el respeto* (36%), *compañerismo* (32%) y *deportividad* (31%), *el sentido del esfuerzo* (28,41%), *afán de superación* (21,63%), *autoestima* (20,18%) y ligeramente por debajo de estos aparecen los valores de la *responsabilidad* (17,29%), *igualdad* (16,35%) y *colaboración* (14,04%)

1.3.3.- Pensamientos y creencias del profesorado y el alumnado acerca del uso de la competición

El profesorado universitario participante en el Grupo de Discusión se manifiesta defensor de una competición orientada hacia la educación, para ello se debe proceder a las modificaciones que se precisen.

Yo creo que lo importante no es a lo que se juegue, sino cómo se juegue, la competición por sí misma no tiene por que ser negativa, la vida es competir, es medirse a otros, lo importante es cómo se compite, cómo diseñemos la forma de competir.

Profesor 1 Ma (1080-1084) UDC

Yo creo totalmente de que depende de cómo se oriente, yo puedo transmitir todos los valores que veo aquí mediante una competición de un deporte colectivo, pero también yo me he encontrado por ejemplo haciendo la tesis, muchos casos de gente que ha dejado de hacer ciertos deportes por la generación de contravalores, entonces yo creo que depende de cómo se oriente, yo no creo que de por sí sea negativa.

Profesor 5 JoMa (1120-1128) UDC

Es necesario utilizarla como herramienta educativa, y ahí es donde radica el problema, que no sabemos, no tenemos conocimientos, no tenemos fundamento para hacerlo, ni siquiera tenemos el caldo de cultivo quizá adecuado dentro del entorno social de los mismo alumnos, y entonces ahí está el problema, no está en la competición, está en el hombre, está en las personas, que por lo que sea estamos en otra tesitura. La competición puede ser una herramienta súper eficaz, pero no sabemos, al menos yo, controlarla.

Profesor 6 Di (1400-1408) UDC

De forma general el profesorado de ESO utiliza la competición como un elemento motivador de primer orden.

Sí, me encanta la competición, a mí y a mis alumnos/as. Pero no siempre se compite por ganar en goles o canastas, sino en diferentes aspectos. Y todo lo que sea competir hace que se motiven mucho más, incluso cuando la competición es por ejemplo por la pareja que más conozca las reglas y las cumpla.

Profesora 2 Vi M 30 (266-272) MCO

Sí, generalmente en grupos reducidos. A unos sí, la mayoría de los niños, y a otros no, muchas niñas.

Profesor 3 FI H 42 (451-453) MCO

Sí, suelo plantear actividades competitivas, partidillos, al final de cada clase; los alumnos lo demandan todos los días, además les motiva muchísimo.

Profesora 11 So M 37 (2061-2063) MCO

Las adaptaciones más generales suelen realizarse en función del número de participantes, los niveles de destreza y la adaptación de las reglas para que la actividad de competición sea más rica a nivel educativo.

Sí, aunque más bien pocos, prefiero minipartidos o ponerlos por parejas, tríos o pequeños grupos para que interactúen entre ellos sin importar mucho el resultado más bien pasarlo bien con su equipo.

Profesora 7 Ma M 30 (1251-1254) MCO

Claro que sí, la competición bien canalizada es un gran elemento educativo.

Profesor 8 JB H 44 (1450-1451) MCO

Sí, les motiva muchísimo, pero hay que realizarlo con cautela y siempre utilizándolo como medio, nunca como un fin en sí mismo.

Profesor 13 Jei H 31 (2461-2463) MCO

Sí que suelo plantear este tipo de situaciones intentando agrupar por niveles al alumnado. Suelen ser actividades que gustan mucho y que les motiva, sin duda.

Profesor 5 Ro H 34 (861-864) MCO

El alumnado valora muy positivamente la competición y considera que *“Con las actividades competitivas aprenden aspectos como valorar a los compañeros/as”* con un 84,25% de las respuestas situadas en la *“zona positiva”*. De la misma manera consideran en un 72,98% que *“Con las actividades competitivas aprenden aspectos como respetar al adversario”*

En la misma línea de los ítems anteriores, el alumnado considera en un 83,35% de respuestas situadas en la *“zona positiva”* que *“Con las actividades competitivas aprendes aspectos como cumplir reglas”*. Hay que indicar que la percepción del profesorado de ESO no es coincidente con la del alumnado, como podemos apreciar en las siguientes opiniones:

Les cuesta bastante asumir las reglas.
Profesor 3 FI H 42 (445-446) CRN

Incluso las normas lo consideran como un impedimento y es un acto para ellos casi heroico dentro del grupo saltarse las normas, entonces cada vez hacemos más hincapié en la disciplina y en cuanto al respeto a la norma, los compañeros y el guardar cierto orden para que de forma armoniosa se pueda desarrollar una clase sin demasiadas conductas disruptivas.
Profesor 10 Di H 43 (1831-1838) CRN

De la misma manera tampoco hay coincidencia entre la opinión el alumnado respecto a *“Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al árbitro o juez”*, que manifiestan en un 78,68% de opiniones en la *“zona positiva”*, mientras sus profesores son críticos con sus actuaciones.

Bueno esto depende un poco del alumno/a que arbitre y del grupo, pero es un aspecto que trabajo con mis alumnos/as, el respeto al árbitro, él también está aprendiendo por tanto hay que respetar sus decisiones, correctas o no.
Profesora 2 Vi M 30 (284-289) CRN

Sí hacen de árbitros. No siempre hay respeto.
Profesor 3 FI H 42 (501-502) CRN

Si, aunque respetan más a un adulto que haga de árbitro que a sus propios compañeros o compañeras que los ven menos objetivos a la hora de señalar las normas.
Profesora 7 Ma M 30 (1301-1304) CRN

Se respetan muy poco, por lo que en este caso también surgen conflictos.
Profesora 14 Car M 46 (2661-2662) CRN

1.3.4.- Valores que el alumnado considera que ha adquirido y que pone en práctica

El resumen de los valores que el alumnado considera que tiene adquiridos y que pone en práctica, se concreta en los datos de la siguiente tabla resumen:

	RESPECTO	RESPONSAB.	AUTOESTIM.	SALUD	AFÁN	DEPORTIV.
CAPITAL	20.56%	15.33%	8.30%	16.35%	10.22%	19.80%
A.METROP	23.66%	17.28%	9.36%	19.24%	10.49%	19.14%
NORTE	20.44%	11.11%	9.93%	17.48%	11.11%	18.22%
SUR	22.30%	15.10%	10.80%	17.19%	10.80%	19.40%
Totales	21.74%	14.70%	9.59%	17.56%	10.65%	19.14%
	SOLIDARID.	TOLERANCIA	IGUALDAD	COLAB.	ESFUERZO	COMPAÑER.
CAPITAL	10.34%	7.54%	11.75%	10.22%	19.41%	21.71%
A.METROP	12.76%	10.49%	10.19%	11.21%	20.88%	22.94%
NORTE	8.89%	9.63%	9.19%	9.48%	20.30%	18.67%
SUR	10.69%	7.90%	10.80%	10.34%	20.44%	22.53%
Totales	10.67%	8.89%	10.48%	10.56%	20.25%	21.46%

Ordenándolos, tenemos que los valores que el alumnado dice poner en practica son: *respeto* (21,74%); *compañerismo* (21,46%); *esfuerzo* (20,25%); *deportividad* (19,14%); *salud* (17,46%); *responsabilidad* (14,70%); *solidaridad* (10,67%); *afán de superación* (10,65%); *colaboración* (10,56%); *igualdad* (10,56%); *autoestima* (9,59%); *tolerancia* (8,89%).

El profesorado trata en sus clases de transmitir vares individuales y sociales, consiguiendo éstos en grados muy variables, dependiendo de los entornos socioculturales, del tipo de alumnado y de la disposición para asumir responsabilidades y decisiones. Así, el profesorado destaca que desea que sus alumnos pongan en práctica:

...respeto por los demás, asumir unas normas y reglas, asumir las decisiones de un profesor o árbitro-compañero,.. Todos los valores que se han detallado en la lista son los que tenemos como prioridad en nuestro centro. Podría resumir este punto en que yo desde que estoy en este centro imparto, sobre todo, educación física social.

Profesor 1 Ra H 42 (059-064) VIN

Creo que hay mucha falta de valores, entonces cualquiera que trabajemos bueno es. De todas formas lo que trabajo a diario, es respeto y responsabilidad.

Profesora 2 Vi M 30 (233-236) VIN

Destacaría el respeto, el esfuerzo, la responsabilidad, el interés,

Profesor 5 Ro H 34 (841-844) VIN

Por destacar algunos entre los individuales el respeto, la responsabilidad y la salud.

Profesora 7 Ma M 30 (1241-1242) VIN

Y como transversal a todo el curso el de autoestima, la cual considero que es muy necesaria desarrollarla en nuestros adolescentes y por supuesto la salud.

Profesora 2 Vi M 30 (233-236) VIN

Son importantes esfuerzo, responsabilidad, respeto y por supuesto salud.

Profesor 4 JM H 43 (630-632) VIN

Resumiendo hay que significar que el profesorado pone énfasis en sus clases en transmitir los valores individuales de respeto, seguido de la responsabilidad, la autoestima, el esfuerzo y la salud, existiendo bastante coincidencia con la elección del alumnado.

De la misma manera pone especial énfasis en la transmisión de valores sociales, como se aprecia en las siguientes opiniones:

...colaboración y cooperación para conseguir...

Profesor 1 Ra H 42 (064-066) VSO

Entre los valores sociales destacaría la solidaridad y el compañerismo.

Profesora 7 Ma M 30 (1245-1246) VSO

...la igualdad, solidaridad, tolerancia y el compañerismo. Desde luego que hay más pero esos me parecen cruciales.

Profesor 5 Ro H 34 (841-844) VSO

Luego procuro que los de compañerismo, cooperación-colaboración, igualdad-justicia y deportividad estén presentes en las diferentes actividades y juegos.

Profesora 2 Vi M 30 (233-236) VSO

Entre los valores sociales destaco el compañerismo y la cooperación.

Profesora 11 So M 37 (2046-2047) VSO

...destaco la colaboración-cooperación y añadiría saber estar.

Profesor 12 ki H 35 (2244-2246) VSO

Entre los valores sociales destaco el compañerismo y la tolerancia

Profesor 13 Jei H 31 (2441-2445) VSO

A nivel de valores sociales el compañerismo y .la tolerancia

Profesora 15 MC M 55 (2944-2945) VSO

Creo que valor de la tolerancia, el compañerismo y la solidaridad.

Profesora 16 MA 27 (3044-3046) VSO

Concretando, diremos que a nivel de valores sociales, el profesorado insiste en sus clases en transmitir los valores de compañerismo, la colaboración, la tolerancia y la solidaridad, existiendo bastante coincidencia con la elección del alumnado.

Resumiendo hay que decir lo siguiente:

- ✦ **Valores, actitudes y hábitos que transmiten los juegos y deportes según la percepción del alumnado y del profesorado**
- No hay unanimidad en el profesorado, en la consideración del deporte como intrínsecamente portador de valores y actitudes, mezclándose en este aspecto opiniones que consideran que el deporte como actividad humana puede ser positiva o negativa, pero no que la propia actividad ya conlleve una carga valorativa.
- La opinión mayoritaria expresada por los colectivos de profesores investigados, se inclinan a considerar que el deporte ni es bueno ni es malo en sí, sino como se desarrolla su práctica y en que clima moral se desenvuelve.
- El profesorado universitario y de Educación Física de ESO, así como el alumnado consideran que las actividades deportivas pueden ser un medio ideal para transmitir y adquirir valores y actitudes.
- Hay unanimidad en las opiniones del profesorado, al considerar que el deporte no es nada más que un medio, una herramienta, un recurso que utilizado adecuadamente puede llevar a la reflexión, a la transmisión y a la adquisición de valores positivos.
- El profesorado de manera general considera que la influencia del entorno es decisiva a la hora de transmitir valores y actitudes y otorgan una importancia capital a las diferencias que se encuentran en los diferentes centros y en los diferentes cursos con los que trabajan.
- Los valores individuales que el alumnado considera que pueden transmitir los juegos y deportes son y por este orden: *“respetar las reglas del juego”* (72,46%), *“Esfuerzo y constancia en las tareas”* (58,08%), *“participar en las actividades”* (50,55%), *“cuidar el material”* (38,7%), *“asumir la responsabilidad”* (34,91%) y *“buena disposición para el trabajo”* (30,14%).
- El profesorado universitario *“cree”* que entre los valores individuales que puede transmitir el deporte están: el esfuerzo, la autoestima y la responsabilidad. El profesorado de ESO coincide en que los valores individuales que puede transmitir el núcleo de juegos y deportes son y por este orden: esfuerzo, responsabilidad y autoestima.
- Los valores sociales elegidos por los alumnos y alumnas por orden de preferencia son: *“respeto”* (77,80%), *“capacidad de trabajo en grupo”* (69,59%), *“cooperación”* (54,30%), *“tolerancia”* (21,90%), *“sentido de la justicia”* (19,20) y *“capacidad de liderar, mandar”* (13,90%).

- El profesorado universitario, considera que los valores sociales que puede y debe transmitir el deporte son y por este orden: respeto, cooperación, compañerismo, ayuda mutua y la deportividad. El profesorado de Educación Física de ESO, señala los mismos valores que el profesorado universitario y que el alumnado, destacando entre todas las opiniones expresadas las que consideran que el respeto es el valor que más puede transmitir el núcleo de juegos y deportes.
- ✧ **Valores que les gustaría transmitir al profesorado y adquirir al alumnado a través de la práctica de actividades deportivas**
- Los valores que a los encuestados les gustaría conseguir haciendo deporte son: la salud (50,68%), el respeto (36%), compañerismo (32%) y deportividad (31%), el sentido del esfuerzo (28,41%), afán de superación (21,63%), autoestima (20,18%) y ligeramente por debajo de estos aparecen los valores de la responsabilidad (17,29%), igualdad (16,35%) y colaboración (14,04%).
- El profesorado universitario y el profesorado de ESO, se decanta por considerar que los valores individuales que mejor puede transmitir el deporte son los valores de esfuerzo, responsabilidad y autoestima.
- Los valores sociales que el profesorado considera que pueden ayudar a transmitir al alumnado los juegos y deportes, responden y por este orden: el respeto, cooperación, compañerismo, ayuda mutua y la deportividad.
- ✧ **Pensamientos y creencias del profesorado y el alumnado acerca del uso de la competición**
- En el proceso de clarificación de los valores, el profesorado pretende que el alumnado llegue a crear su propio sistema de valores, no resultando oportuno, ni ético cualquier otro sistema que les fuera impuesto.
- El profesorado universitario y el de ESO, se manifiesta defensor de una competición orientada hacia la educación, para ello consideran que se debe proceder a las modificaciones que se precisen.
- Las adaptaciones más generales suelen realizarse en función del número de participantes, los niveles de destreza y la adaptación de las reglas para que la actividad de competición sea más rica a nivel educativo.

- El alumnado valora muy positivamente la competición y considera que *“Con las actividades competitivas aprenden aspectos como valorar a los compañeros/as”*, que *“Con las actividades competitivas aprenden aspectos como respetar al adversario”*, y que *“Con las actividades competitivas aprendes aspectos como cumplir reglas”*.
- La percepción del profesorado de ESO no es coincidente con la del alumnado en cuanto los comportamientos del alumnado en el transcurso de la competición, no coincidiendo con el alumnado respecto a *“Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al árbitro o juez”*, que manifiestan en un 78,68% de opiniones en la *“zona positiva”*, mientras sus profesores son críticos con sus actuaciones.

- ✧ **Valores que el alumnado considera que ha adquirido y que pone en práctica**

- Los valores que el alumnado dice poner en práctica son: respeto (21,74%); compañerismo (21,46%); esfuerzo (20,25%); deportividad (19,14%); salud (17,46%); responsabilidad (14,70%); solidaridad (10,67%); afán de superación (10,65%); colaboración (10,56%); igualdad (10,56%); autoestima (9,59%); tolerancia (8,89%).
- El profesorado trata en sus clases el transmitir valores individuales y sociales, consiguiendo estos en grados muy variables, dependiendo de los entornos socioculturales, del tipo de alumnado y de la disposición para asumir responsabilidades y decisiones. Así, el profesorado destaca que desea que sus alumnos pongan en práctica: los valores individuales respeto, seguido de la responsabilidad, la autoestima, el esfuerzo y la salud, existiendo bastante coincidencia con la elección del alumnado.
- A nivel de valores sociales el profesorado insiste en sus clases en transmitir los valores de compañerismo, la colaboración, la tolerancia y la solidaridad, existiendo bastante coincidencia con la elección del alumnado.

2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL B) ANALIZAR EL TRATAMIENTO QUE SE REALIZA DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM EN RELACIÓN A LA APLICACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS EN LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO Y DURANTE EL DESARROLLO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESO (objetivos específicos asociados 4 y 5)

“El currículo incluye todas las experiencias realizadas bajo los auspicios de la escuela. Y lo configura la secuencia planificada de experiencias formales de instrucción presentadas por los profesores a los que se asigna la responsabilidad”.

ANTONIO MORALES DEL MORAL, 2000

El alumnado debe ser el principal agente de su formación. Esta premisa se puede olvidar con frecuencia porque se confunde educación con adiestramiento. Se hace necesario que el alumno participe y comparta las decisiones, que descubra por si mismo las cosas y vivencie personalmente las consecuencias de sus descubrimientos.

Las propuestas educativas plasmadas en el currículo, deben suponer esfuerzos respecto a las situaciones anteriores, siendo misión del profesorado la de orientar, valorar y prever posibles riesgos.

No se puede olvidar que en el fondo, todo aprendizaje es la adquisición personal lograda tras la actitud propia y las orientaciones del profesor, adecuando los contenidos. Para aprender el alumnado necesita madurez de aptitudes y disposiciones, intencionalidad personal dirigida hacia objetivos claros, practica de ejercicios, aprehensión integradora y orgánica. Por su parte el profesorado aporta a este proceso compartido, sus informaciones, selecciona los contenidos y orienta la actividad participativa y comunicativa. (Collado Fernández, 2005: 304)³¹

Estas peculiaridades del alumnado, se hacen aun más patentes en estas edades, por la aparición y desarrollo de la pubertad. La Pedagogía contemporánea, se ha esforzado por encontrar nuevas técnicas, que posibiliten la individualización de la enseñanza. Ello consistiría en exigir a cada uno el esfuerzo específico del cual es capaz o que parece apropiado para él, y no que todos realizan la misma tarea individualmente.

³¹ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

El profesor/a deberá ser un facilitador de los aprendizajes de los alumnos/as. Aparece por tanto como el elemento clave de la acción educadora, convirtiéndose así en el mediador entre la organización del ambiente escolar y el desarrollo de las capacidades de los alumnos.

Esta concepción del profesorado como mediador del conocimiento, entre los contenidos deportivos, supone asimismo la organización de la materia en equipo, dentro del Departamento de Educación Física y con el intercambio de información y actividades en el equipo educativo. El profesor como miembro del mismo ha de planificar y efectuar le seguimiento de su programación. (Torres Campos, 2008: 212)³²

La flexibilidad debe afectar tanto al currículo como a la estructura de los espacios, a la modulación de los tiempos, y a la concepción y utilización de los materiales y recursos didácticos, y debe tener como efecto la creación de situaciones escolares diferenciadas en las que cada alumno/a, con la ayuda directa del profesorado, y con el estímulo y colaboración de sus compañeros recorra progresivamente el currículo adaptado a sus necesidades y desarrollado a su propio ritmo. En esta concepción educativa, propia de un Proyecto de centro participativo, el profesorado sigue siendo una pieza clave del hecho educativo, aunque desde una perspectiva nueva: la que resulta de poner el acento en el «aprender» del alumnado más que en el «enseñar» del profesorado. (Marín Regalado, 2007: 167 y ss.)³³

³² Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

³³ Marín Regalado, M. N. (2007). *Efectos de un programa de Educación Física basado en la Expresión Corporal y el Juego Cooperativo para la mejora de habilidades sociales, valores y actitudes en alumnado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

2.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 4: ANALIZAR EL TRATAMIENTO QUE SE REALIZA EN LA UNIVERSIDAD Y EN LOS CENTROS DE LA ESO DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM EN RELACIÓN A LA APLICACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS COMO MEDIADORES PARA LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES

El programa de intervención específico de educación en valores personales y sociales, diseñado a través de la utilización del juego como mediador, lo consideramos como pieza clave de nuestra investigación y le proporciona un carácter novedoso, abriéndose un amplio margen de posibilidades de aprendizaje por parte del alumnado de actitudes, hábitos y valores.

JUAN ALBERTO TORRES CAMPOS, 2008

A este objetivo aportan información las respuestas emitidas en las Entrevistas personales realizadas con el profesorado de Educación Física de ESO, así como las opiniones vertidas en el Grupo de Discusión de profesorado universitario. De la misma manera aportan información las respuestas a los ítems: *Los objetivos que tu profesor/a os propone a conseguir con las actividades, son fáciles y asequibles; Sabes en todo momento cuál es el objetivo de la actividad o deporte que estás realizando; Explica mucho la técnica de los deportes; En las clases de Educación Física no se da demasiada teoría; En las clases de Educación Física se aprovecha el tiempo; Creo que las clases de EF se adaptan al nivel de todos los alumnos/as; Las explicaciones de mi profesor/a de Educación Física son claras y me ayudan a aprender; las explicaciones de mi profesor/a de Educación Física son claras y me ayudan a aprender; El profesor/a de Educación Física me suele corregir con frecuencia. Hacemos muchos juegos en clase para aprender un deporte; suficiente y adecuado; Explicando la materia es claro/a y lo/a entiendes; El profesor/a tiene en cuenta vuestra opinión a la hora de elegir deportes a practicar en la clase de Educación Física; Controla y organiza la clase de manera correcta; Me cuesta mucho aprobar la asignatura de Educación Física; Los profesores/as son justos a la hora de calificar y ponernos la nota de Educación Física; El material que usamos en las clases de Educación Física (balones, colchonetas, etc.)*

2.1.1.- Tratamiento que se realiza de los objetivos

El profesorado en general entiende que los objetivos son metas cercanas y precisas de habilidades cognitivas, actitudes, destrezas que el proceso educativo trata de conseguir en los alumnos y alumnas en situación de

educación. El profesorado universitario prima objetivos de procedimiento por encima de objetivos actitudinales.

Yo solo tengo 2 objetivos aquí, el primero que aprendáis mucho, muchas cosas, y el 2º que lo paséis bien, pero no cambies nunca el orden.
Profesor 8 Ju (851-858) CLV

Entonces muchas veces nos centramos mucho más en el aspecto procedimental deportivo que en el aspecto de didáctica. Enlazando con lo que decía Pe, ellos disfrutaban mucho porque ponderamos esa parte de deportes colectivos, pero como alumnos no como futuros profesores, que si le diéramos realmente la importancia a la parte de didáctica. Y ahí está el problema.

Profesor 2 JoA (1050-1057) CAL

A veces no lo hacemos pero tendríamos que tener en cuenta objetivos de carácter actitudinales a transmitir e incorporarlos al currículo en el que debe estar implícito y explícito de manera clara que queremos conseguir con el alumnado.

Profesor 8 Ju (391-396) CAL

Existe preocupación por parte del profesorado de ESO, de hacer partícipe al alumnado de los objetivos que se quieren conseguir en el proceso, concretados en cada clase, así de manera mayoritaria el profesorado entrevistado muestra su intencionalidad a la hora de explicitar sus objetivos.

Por supuesto que les indico los objetivos, o el objetivo que quiero conseguir con ellos en esa sesión. Al final de la clase lo volvemos a recordar, y ellos me dicen si se consiguió o no.

Profesora 2 Vi M 30 (323-325) TOB

Sí, se hace una reseña de los objetivos de la clase, lo que vamos a hacer en la clase, para qué sirve, intentando relacionarlo con algún ejemplo práctico cercano a ellos. ...A veces muy relacionados con valores y actitudes positivas

Profesor 1 Ra H 42 (111-114) TOB

Sí. Me resulta fundamental que en Educación Física no sólo realicen actividad física y ya está, sino que además conozcan por qué se hace cada cosa.

Profesor 4 JM H 43 (713-715) TOB

.. y el preocuparme más que por la Física por la Educación, no somos los de gimnasia ni los del chándal, tenemos hábitos y valores dignos de aprender y enseñar a los demás.

Profesora 7 Ma M 30 (1233-1237) HSA

El alumnado corrobora las opiniones del profesorado respecto al tratamiento de los objetivos al responder den la “zona afirmativa” en un 78,48% que “los objetivos que tu profesor/a os propone a conseguir con las actividades, son fáciles y asequibles”. De la misma manera el 81,79% responde que “Sabes en todo momento cuál es el objetivo de la actividad o deporte que estás realizando”.

2.1.2.- Tratamiento que se realiza de los contenidos

❖ Diferenciación en cuanto a las prioridades en la transmisión de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

Las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión con profesorado universitario, son contundentes, en el sentido de que la prioridad en el ámbito de la enseñanza de los contenidos deportivos la tienen los conceptos y los procedimientos.

Generalmente los contenidos han estado basados en los conceptos, y en lo procedimentales, difícilmente, a través del currículo explícito hemos trabajado los valores.

Profesor 6 Di (104-109) CCP

Yo pienso que mi experiencia en cuanto a deportes colectivos, deportes que he recibido, está muy orientada en cuanto a conceptos y procedimientos.

Profesor 5 JoMa (120-123) CCP

Yo creo que tradicionalmente, sobre todo con entrar en la universidad y lo de lo de impartir un deporte concreto, lo que se centra en muchas ocasiones más es en los procedimientos y los aspectos conceptuales, yo creo, más que en las actitudes.

Profesora 4 Pe (001-004) CCP

La información está en los programas, y los valores no forman parte de los contenidos porque no forman parte de esa materia que se llama deportes de equipo, balonmano, fútbol, deportes de equipo en general.

Profesor 2 JoA (175-178) ACA

en la facultad lo profesores que dan deportes están orientados a alto rendimiento, y de los valores pues prácticamente nada, y ese sería un buen momento, bueno si he aprendido conceptos, he aprendido procedimientos, ahora los vamos a llevar a la realidad con alumnos, ahora nos vamos a fijar en que también están los valores y que hay que transmitirlos.

Profesor 5 JoMa (128-131) ACA

El profesorado de Educación Física de ESO, se plantea que su prioridad está en los contenidos actitudinales, a través de los procedimientos llevados a cabo en la práctica deportiva.

Considero que la práctica deportiva puede incidir en la adquisición de actitudes y de valores de responsabilidad, cooperación, puntualidad, autoexigencia, etc.,...

Profesor 1 Ra H 42 (051-058) TCA

Los deportes colectivos te permiten desarrollar unos valores y actitudes que es más difícil desarrollar que con otros contenidos: ser tolerante con otros compañeros menos competentes a nivel motriz que juegan en tu mismo equipo, asumir diferentes roles dentro de un equipo (a veces toca ser suplente, otras portero, ...), el resultado no sólo depende de tus habilidades sino del conjunto, es necesario compartir un balón con otros, el ceder parte de tu protagonismo para que todos puedan jugar y divertirse, etc.,...

Profesor 1 Ra H 42 (091-097) TCA

Yo me planeo por encima de aspectos conceptuales o procedimentales que mis alumnos sean buenas personas, y si con el deporte se puede conseguir, pues adelante.

Profesora 16 MA 27 (3051-3056) TCA

Con el alumnado motivado es más fácil transmitir actitudes positivas, siempre y cuando esa sea nuestra intención. Desde luego yo lo tengo claro hace muchos años, lo más importante son las actitudes, que en realidad es lo que les queda.

Profesora 15 MC M 55 (2951-2954) TCA

El alumnado de ESO de manera mayoritaria (70,25%) considera que en las clases de Educación Física no se da demasiada teoría. Datos que avalan y corroboran lo expresado por el profesorado en las Entrevistas personales.

2.1.3.- Tratamiento que se realiza en la Metodología

❖ Estrategias participativas y control de la clase

El profesorado tanto universitario, como de ESO opta por estrategias metodológicas que favorecen la participación en clase, la asunción de roles de responsabilidad y que favorezcan la autonomía.

...y otra gran arma, que es la de Ma, Pe..., metodología de la aventura, es sobretodo que esos valores, que tan bien quedan cuando yo lo enumero, que seáis buenos, amables, tal y tal, es mejor aplicar una práctica, hacerles ver, hacerles sentir que es la cooperación, que es el compañerismo, y a raíz de eso, de esas sensaciones que yo he tenido, sacar la teoría.

Profesor 7 Jo (090-094) TVI

Yo hasta hace poco tiempo, hasta el año pasado, yo no les planteaba a los alumnos por que yo había elegido esos ejercicios, pero ahora sí se lo estoy planteando. Yo les digo, os voy a dar una sesión sobre esto, esto y lo otro, y vamos a incidir como objetivos en estos, y el primer ejercicio que vamos a hacer es este, y hacemos este y no el otro por esto y por esto, ¿tenéis algunas variantes?, ¿cómo podríamos mejorarlo?, meterlos a ellos en el proceso de elaboración y planificación de los ejercicios que yo me planteaba cuando estaba preparando la sesión, y me parece que eso es muy formativo para ellos.

Profesora 4 Pe (1276-1287) PIM

Entonces pues ejercicios, que alguna verlos he comentado con Di... como técnica de building, técnicas grupales, pues me sirven a mi mucho en un principio para hacerles ver todo eso y ellos ya tienen una referencia.

Profesor 7 Jo (090-098) TVI

El profesorado de ESO confirma que las estrategias metodológicas más utilizadas en la puesta en acción del núcleo de contenidos de juegos y deportes pasan por la implicación del alumnado, la asunción de responsabilidades, la autonomía progresiva, las acciones cooperativas. Es sin duda la metodología un punto fuerte en la formación del profesorado.

Las actividades desde principio de curso a final del mismo van progresando de menos a más autonomía, el objetivo es que sepan cómo hacer las cosas por sí mismos, para que las puedan llevar a cabo en tu tiempo de ocio.

Profesora 2 Vi M 30 (247-252) TME

El alumnado se muestra claramente de acuerdo con la capacidad de organización y control de las sesiones por parte de sus profesores/as. Más de un 65% del alumnado ha señalado los valores más altos, 5 y 6, en cualquiera de las zonas, y por debajo de un 8% se ha situado en los valores mínimos, 1 y 2, en las mismas.

El alumnado considera en un 62,78% que su profesor/a *“tiene en cuenta su opinión a la hora de elegir deportes a practicar en la clase de Educación Física”*, hecho este que es refrendado por las opiniones del profesorado.

Ya en 4º ESO o Bachillerato, es que ellos me hacen la clase, Yo propongo el contenido y superviso, el resto ellos. Me encantan esas clases

Profesor 9 Ig H 36 (1654-1658) TME

Al principio de clase señalo quién me ayudará ese día y nunca he encontrado objeción alguna.

Profesor 5 Ro H 34 (851-854) TME

Utilizo la cooperación para conseguir un objetivo común. En general cuando hacemos trabajos cooperativos suelen asumirlos bien.

Profesor 1 Ra H 42 (067-069) TME

Al ser interrogado el alumnado con la pregunta *En las clases de Educación Física se aprovecha el tiempo*, encontramos un alto porcentaje del alumnado (85%) que opina que el tiempo útil en las clases de Educación Física se aprovecha mucho el tiempo, siendo muy escaso el número de alumnos que opina que hay tiempo que se desaprovecha.

La mayoría del alumnado (85,2%), opina que en las clases de Educación física se tiene en cuenta a todos los alumnos y alumnas independientemente de su nivel, así responden al ser interrogados en el ítem *“Creo que las clases de Educación Física se adaptan al nivel de todos los alumnos/as”*.

❖ **Estrategias que favorecen la reflexión y la creatividad**

La reflexión implica procesos cognitivos de intuición y emoción y el profesorado que participa en el proceso de formación inicial, como el profesorado en la práctica activa con el alumnado de ESO valora esta estrategia como altamente significativa para propiciar el aprendizaje del alumnado. Así, el profesorado universitario considera que,

Y a través de cuestionamientos, de razonamientos, de muchas horas de tutoría, de tratamiento personalizado creo que sería muy importante, y sobretudo a raíz de las prácticas también, del visionado de videos, se podría trabajar de manera muy interesante pero creo que se deja al margen de cara a la galería siempre queda muy bien y todo el mundo trabaja valores, pero luego realmente lo ves en la práctica, yo por lo menos no conozco a nadie, ni por referencia de profesores, o alumnos o yo como alumno que lo haya trabajado.

Profesor 3 Is (378-390) RFA

...si yo le hago un juego, el que queráis ver, los paro y les digo: de que te sirve a ti ganarme, si es que yo estoy jugando con un tirachinas y tú estás jugando con un bazuca, ¿no? realmente tiene mérito, el ejemplo es con la practica, la ...teoría queda muy bonita pero es como las palabras que nos van pasando, como las 50 palabras que nos ponen, las veo, las meto en la sesión pero no me sirven a mi me sirve la experiencia, y eso tiene que venir de la libertad,

Profesor 7 Jo (485-491) RFA

Estas opiniones del profesorado universitario, son totalmente compartidas por el profesorado de ESO, insistiendo en que es tan importante el hacer, como el saber porqué y para qué hacer. La reflexión de la situación motriz que se está realizando y su lógica interna considera el profesorado que es clave para que la enseñanza deportiva colabore al desarrollo de la inteligencia motriz y a los valores de autoestima y salud

Sí. Me resulta fundamental que en Educación Física no sólo realicen actividad física y ya está, sino que además conozcan por qué se hace cada cosa... que reflexionen sobre su práctica.

Profesor 4 JM H 43 (723-725) TIF

Siempre, ellos y ellas deben saber para qué sirve cada juego o actividad,... y reflexionen y comprueben la importancia de lo que hacen.

Profesora 7 Ma M 30 (1335-11336) TIF

No se trata de hacer por hacer, sino que sepan lo que hacen por qué lo hacen y para qué o hacen, se insiste en este aspecto mucho, para que reflexionen sobre lo que están haciendo, creo que es más provechoso reflexionar sobre la práctica que solo la práctica.

Profesor 1 Ra H 42 (129-133) TRT

El alumnado reconoce que el profesorado de sus centros plantea “clases libres” en las que cada alumno/a elige la actividad que prefiere realizar en función de sus niveles de destreza, sus motivaciones, gusto por la misma, elección de compañeros/as... aunque la frecuencia con que el profesorado realiza estas “clases libres” no es demasiado amplia (36,61%) en las opciones centrales 3 y 4, si que hay que considerarla como una opción metodológica adecuada.

❖ La información que se proporciona es clara y de calidad

El profesorado universitario muestra la importancia de ofrecer al alumnado en formación inicial, una información clara y de calidad, que esté de acuerdo con los objetivos previstos.

..la información que damos debe estar acorde con esos objetivos. O sea, que si realmente les planteamos que queremos incidir en un aspecto, que la información que les demos a ellos sea directamente sobre ese aspecto, y no que les introduzcamos al principio de la sesión que hoy vamos a trabajar sobre esto, esto y lo otro y luego cuando te corrija te diga otra cosa que estás haciendo mal que no tiene nada que ver eso.

Profesora 4 Pe (1255-1262) INC

En esta línea, el profesorado de ESO, de manera mayoritaria ofrece al alumnado información de calidad acerca de los objetivos, contenidos, metodología, organización de la clase y en algunos casos criterios de evaluación que se va a seguir.

A comienzo, se hace una reseña de los objetivos de la clase, lo que vamos a hacer en la clase para qué sirve, intentando relacionarlo con algún ejemplo práctico cercano a ellos.

Profesor 1 Ra H 42 (115-117) TIF

Sí. Me resulta fundamental que en Educación Física no sólo realicen actividad física y ya está, sino que además conozcan por qué se hace cada cosa... que reflexionen sobre su práctica.

Profesor 4 JM H 43 (723-725) TIF

Siempre, ellos y ellas deben saber para qué sirve cada juego o actividad, y reflexionen y comprueben la importancia de lo que hacen.

Profesora 7 Ma M 30 (1335-11336) TIF

...sí, suelo dar la información inicial en 2 minutos o muy poco tiempo, primero para ubicarlos en un espacio, ubicar el material, comentarles que vamos a hacer, el objetivo de la sesión y algún tipo de incidencia que sea interesante y eso antes de la sesión.

Profesor 10 Di H 43 (1935-11940) TIF

El alumnado está totalmente de acuerdo con las opiniones expresadas por su profesorado, al responder en un (87,53) que *las explicaciones de mi profesor/a de Educación Física son claras y me ayudan a aprender*. De la misma manera consideran en un 76,75% de respuestas en la “zona positiva” que *Explicando la materia el profesorado es claro/a y lo/a entienden*.

❖ El feed back que se administra en clase

El profesorado universitario valora muy positivamente la administración de feedback a su alumnado en formación inicial como medio para incidir en una educación global, que incorpore no sólo conceptos y procedimientos, sino también valores y actitudes, aunque en el momento actual de manera

mayoritaria, esta formulación está en el plano de las ideas más que en una realidad cotidiana.

Yo creo que el feedback y las correcciones que se den son elemento fundamental para fomentar el aprendizaje, sea de conceptos, procedimientos o actitudes, me parece importantísimo.

Profesora 4 Pe (1250-1253) RTA

...el feedback que les damos, que si podemos utilizarlas mucho también como educación en valores y como un desarrollo también en cuanto a aspectos actitudinales, porque en esa información que les estamos dando estamos concediendo realmente importancia a unos aspectos o a otros y se lo estamos transmitiendo a ellos, por situaciones que se vayan dando durante la sesión, o sea, el que haya una situación de ayuda de un compañero a otro y tu les digas: oye, estupendo que le hayas corregido a tu compañero lo que está haciendo mal.

Profesora 4 Pe (1266-1275) RTA

Yo, de las cosas que tengo claras sobre el tema del feedback, es que tendría que tener tres características. Tendría que ser prescriptivo, afectivo y concurrente... ... La concurrencia es importante a la hora de reelaborar, que el individuo tenga conciencia de por qué y de para qué.

Profesor 8 Ju (1275-1280) RTA

El profesorado de ESO, manifiesta que suele proporcionar mucho feedback a su alumnado, entendiendo que es un factor didáctico clave para mejorar el aprendizaje.

Sí, intento dar el mayor número posible, intento dar a todos los alumnos/as de forma individual, todos tienen su retroalimentación, lo suelo hacer de forma inmediata, en general, reciben más aquellos alumnos con más dificultades, suelo resaltar primero aquello que realizan bien y después le suelo corregir en lo que yo considero que es su error más grave, (al principio de la unidad didáctica y en la mayoría de las sesiones les informo de esto). Cada alumno recibe al final de la sesión feedback sobre cómo pienso yo que ha trabajado en clase (den la hoja de coevaluación).

Profesor 1 Ra H 42 (118-125) TRF

Según están trabajando normalmente voy por los grupos o parejas realizando correcciones individuales de lo que ejecutan, pero también de forma habitual para la clase para dar correcciones grupales.

Profesor 4 JM H 43 (725-678) TRF

Sí, mientras realizan las actividades propuestas les suelo dar feedback en el mismo momento, de forma individual; y al final de la misma o de la sesión, a veces aplico el feedback grupal.

Profesora 11 So M 37 (2081-2084) TRF

La intencionalidad que pretende el profesorado de ESO al suministrar sus feedback es preferentemente prescriptiva; por la forma de proporcionarlo suele también ser en la mayoría de los casos afectivo y por el momento en que se proporciona concurrente o al final de la sesión.

Sí, siempre. Varío la forma, depende del tipo de sesión, actividad, etc. Individual cuando veo que hacen algo mal, postura, gesto, etc. que pueda

suponer algún peligro o que sencillamente no esté bien. Y la grupal la uso mucho.

Profesor 1 Ra H 42 (126-129) TRT

Me gusta dar los feedback en el mismo momento, casi nunca los doy de forma retardada, salvo que no merezca la pena interrumpir la actividad. Creo que cuando los doy de forma retardada no son tan conscientes de lo que hacen que dándoselos en el mismo momento.

Profesora 2 Vi M 30 (336-340) TRT

También se suele proporcionar de manera individual o grupal, en función del tipo de contenido, aunque lo que más se tiene en cuenta es el tipo de alumnado y sus motivaciones.

Sí, casi siempre, intento de manera individual o por pequeños grupos y cuando paso a otra actividad de vez en cuando a todo el grupo; la suelo dar en el momento o poco más tarde.

Profesora 7 Ma M 30 (1335-1339) TRT

Soy de dar mucho feedback, preferentemente individual, de forma indistinta por el grupo y justo después de observar la acción. Pero los otros también los utilizo.

Profesor 9 Ig H 36 (1659-1662) TRT

Con menor rotundidad que el profesorado, el alumnado de ESO manifiesta que *el profesor/a de Educación Física me suele corregir con frecuencia* en un 52,99%, no existiendo diferencias significativas ni por género, ni por tipo de centro, ni por zona.

2.1.4.- Tratamiento que se realiza en la evaluación

En las opiniones expresadas por el profesorado universitario, no aparecen opiniones unánimes ni en la necesidad de evaluar los valores y actitudes, ni tampoco en los procedimientos para evaluarlas, en unos casos por desconocimiento y en otros por no considerarlo necesario.

...pero la universidad la veo más bien orientada a transmitir conocimiento, y a lo mejor esos conocimientos que transmitir es cómo transmitir valores pero valorarles a ellos eso veo que puede tener problemas legales.

Profesor 5 Jo Ma (267-270) EVV

Lo que pasa que yo creo que hay más subjetividad en la medida, tu te vas a basar o en la observación de ellos en clase, te haces un lista de control, o eso, valorando cuestiones concretas, por eso a lo mejor en la forma de medirlo, es más subjetivo que otro tipo de aspectos conceptuales, procedimentales o tal, pero yo creo que dentro de eso hay márgenes, cuando tu tienes que justificarlo y más en el ámbito universitario, tampoco te puedes pillar mucho los dedos, o sea que ellos van a llegar y te van pedir explicaciones y mas te vale tener criterios para darlos.

Profesora 4 Pe (353-360) EVV

...no hay una cultura general de evaluar a los alumnos universitarios los valores, sino que de forma puntual algún profesor lo hace pero que en

general, José lo ha dicho clarísimamente no hay una cultura general de incluir eso dentro de lo que sería el currículo explícito.
Profesor 8 (340-345) EVV

Sin embargo, el profesorado de ESO se decanta mayoritariamente por dar más importancia en el proceso de evaluación a los aspectos actitudinales, sobre los conceptuales y procedimentales.

...yo siempre doy más al actitudinal, siendo el conceptual y procedimental por igual o casi por igual. Entonces en base al centro en el que trabaje incluyo determinadas actividades como actitudinales o no, por ejemplo trabajos voluntarios, puede ser conceptual o actitudinal. De todas formas mis alumnos/as saben que lo que más les voy a valorar es su actitud en clase, comportamiento y predisposición.
Profesora 2 Vi M 30 (426-438) TEV

...el porcentaje mayor está en las actitudes junto con los procedimientos, y el menos en la conceptual. Me centro sobre todo en las actitudes, es difícil evaluarlas, en las actitudes de respeto y responsabilidad, o los valores, junto con el sentido del esfuerzo entre otros, son los que más valoro al final, la constancia, la asistencia, el interés, eso es al final lo que más cuenta
Profesor 10 Di H 43 (1925-1932) TEV

La verdad es que eso lo tengo ya superado, es decir mi evaluación es global y aunque tengo notas de los tres apartados lo importante es el total. Le doy mucha importancia al aspecto actitudinal.
Profesor 8 JB H 44 (1490-1494) TEV

...Para mí lo más importante de la evaluación es el aspecto actitudinal, por encima de los otros ámbitos. Trato de que el alumnado se esfuerce, sea respetuoso y colabore con los compañeros, creo que eso es importante.
Profesora 7 Ma M 30 (1331-1334) TEV

El alumnado se muestra satisfecho con la manera de evaluar de su profesorado. Así, el 64,60% manifiesta que no le cuesta mucho aprobar la asignatura de Educación Física y de la misma manera el 77,17 % responde que “los profesores/as son justos a la hora de calificar y ponernos la nota de Educación Física”

Resumiendo diremos que:

- ✧ **Tratamiento que se realiza de los objetivos**
- El profesorado universitario prima objetivos de procedimiento por encima de objetivos actitudinales. Por parte del profesorado de ESO, hay interés de hacer partícipe al alumnado de los objetivos que se quieren conseguir en el proceso, así de manera mayoritaria el profesorado entrevistado muestra una intencionalidad actitudinal a la hora de explicitar sus objetivos.

- El alumnado corrobora las opiniones del profesorado respecto al tratamiento de los objetivos al responder den la “zona afirmativa” en un 78,48% que *“los objetivos que tu profesor/a os propone a conseguir con las actividades, son fáciles y asequibles”*. De la misma manera el 81,79% responde que *“Sabes en todo momento cuál es el objetivo de la actividad o deporte que estás realizando”*.

✧ **Tratamiento que se realiza en los contenidos**

- Las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión con profesorado universitario, son contundentes, en el sentido de que la prioridad en el ámbito de la enseñanza de los contenidos deportivos, la tienen los conceptos y los procedimientos.
- El profesorado de Educación Física de ESO, se plantea que su prioridad está en los contenidos actitudinales, a través de los procedimientos llevados a cabo en la práctica deportiva.
- El alumnado de ESO de manera mayoritaria (70,25%) considera que en las clases de Educación Física no se da demasiada teoría. Datos que avalan y corroboran lo expresado por el profesorado en las Entrevistas Personales.

✧ **Tratamiento que se realiza en la Metodología**

- El profesorado tanto universitario, como de la ESO opta por estrategias metodológicas que favorecen la participación en clase, la asunción de roles de responsabilidad, el trabajo cooperativo y que propicien la autonomía progresiva.
- Tanto el profesorado universitario que participa en el proceso de formación inicial, como el profesorado en la práctica activa con el alumnado de ESO, valora la reflexión como estrategia como altamente significativa para propiciar el aprendizaje del alumnado.
- La reflexión de la situación motriz que se está realizando y su lógica interna considera el profesorado que es clave para que la enseñanza deportiva colabore al desarrollo de la inteligencia motriz y a los valores de autoestima y salud.
- La diversidad de estrategias metodológicas participativas, abiertas, autónomas que el profesorado universitario y de ESO ponen en marcha en sus clases, nos hace concluir que el profesorado en general muestra un alto nivel de conocimiento metodológico.

- El alumnado opina de manera mayoritaria (85%) que el tiempo en las clases de Educación Física se aprovecha muy bien, siendo muy escaso el número de alumnos y alumnas que opina que hay tiempo que se desaprovecha.
- La mayoría del alumnado (85,2%), opina que en las clases de Educación física se tiene en cuenta a todos los alumnos y alumnas independientemente de su nivel
- El alumnado reconoce que el profesorado de sus centros plantea “clases libres” en las que cada alumno/a elige la actividad que prefiere realizar en función de sus niveles de destreza, sus motivaciones, gusto por la misma, elección de compañeros/as.
- El profesorado universitario muestra la importancia de ofrecer al alumnado en formación inicial, una información clara y de calidad, que esté de acuerdo con los objetivos previstos.
- El profesorado de ESO, de manera mayoritaria ofrece al alumnado información de calidad acerca de los objetivos, contenidos, metodología, organización de la clase y en algunos casos criterios de evaluación que se va a seguir.
- El alumnado está totalmente de acuerdo con las opiniones expresadas por su profesorado de Educación Física, al responder en un (87,53) que las explicaciones de su profesor/a de Educación Física son claras y le ayudan a aprender.
- El alumnado considera en un 62,78% que su profesor/a “tiene en cuenta su opinión a la hora de elegir deportes a practicar en la clase de Educación Física”, hecho este que es refrendado por las opiniones del profesorado.
- El profesorado universitario valora muy positivamente la administración de feedback a su alumnado en formación inicial como medio para incidir en una educación global, que incorpore no solo conceptos y procedimientos, sino también valores y actitudes, aunque en el momento actual de manera mayoritaria, esta formulación está en el plano de las ideas más que en una realidad cotidiana.
- El profesorado de ESO, manifiesta que suele proporcionar mucho feedback a su alumnado, entendiendo que es un factor didáctico clave para mejorar el aprendizaje. La intencionalidad que pretende al suministrar sus feedback es preferentemente prescriptiva; por la forma de proporcionarlo suele también ser en la mayoría de los casos afectivo y por el momento en que se proporciona concurrente o al final de la sesión.

- Con menor rotundidad que el profesorado, el alumnado de ESO manifiesta que el profesor/a de Educación Física me suele corregir con frecuencia en un 52,99%, no existiendo diferencias significativas ni por género, ni por tipo de centro, ni por zona.

✧ **Tratamiento que se realiza en la evaluación**

- En las opiniones expresadas por el profesorado universitario, no aparecen opiniones unánimes, ni en la necesidad de evaluar los valores y actitudes, ni tampoco en los procedimientos para evaluarlas, en unos casos por desconocimiento y en otros por no considerarlo necesario.
- El profesorado de ESO se decanta mayoritariamente por dar más importancia en el proceso de evaluación a los aspectos actitudinales, sobre los conceptuales y procedimentales.
- El alumnado se muestra satisfecho con la manera de evaluar de su profesorado. Así, el 64,60% manifiesta que no le cuesta mucho aprobar la asignatura de Educación Física y de la misma manera el 77,17% responde que *“los profesores/as son justos a la hora de calificar y ponernos la nota de Educación Física”*.

2.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 5: CONOCER EL CLIMA DE CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA AL IMPARTIR EL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES, ASÍ COMO LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO HACIA ESTOS CONTENIDOS

La enseñanza es una profesión ambivalente. En ella te puedes aburrir soberanamente, y vivir cada clase con una profunda ansiedad; pero también puedes estar a gusto, rozar cada día el cielo con las manos, y vivir con pasión el descubrimiento que, en cada clase, hacen tus alumnos.
JOSÉ M. ESTEVE, 2003

Cuando nos hemos referido al clima del aula lo hemos hecho considerando a éste como el ambiente educativo que rodea al alumnado, al profesorado, al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y a las relaciones de afectividad o de rechazo que se generan entre los miembros del grupo; de ello depende el estilo de relaciones sociales que se establece entre ellos, el sistema de toma de decisiones, la comunicación, las normas, las funciones y los roles asumidos por cada persona o por cada colectivo.

Aportan información a este objetivo los ítem siguientes: “*Los profesores/as de Educación Física prestan bastante atención a los alumnos/as*”; “*Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física*”, *Mi relación con el profesor/a de EF es más cercana a la que tengo con el resto de profesores/as del Instituto*: “*Las clases de Educación Física me sirven para relacionarme, colaborar y participar con mis amigos/as*”; *Piensas que la práctica de deportes favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia con los compañeros/as*”; “*Los deportes y ejercicios de las clases de Educación Física son motivantes y me gustan*” “*La práctica de deportes consigue que te lleves mejor con los compañeros/as*”; “*¿Te gustan los deportes que aprendes en el Instituto?*” “*¿Te diviertes en las clases de Educación Física cuando practicáis deportes?*”; “*¿Te diviertes en las clases de Educación Física sea cual sea el contenido, tema o deporte que deis?*”

De la misma manera aportan informaciones relevantes a este objetivo las respuestas emitidas por el profesorado de Educación Secundaria entrevistado, así como algunas aportaciones del Grupo de Discusión realizado con el profesorado universitario.

2.2.1.- El Clima de la clase

❖ Relación profesorado-alumnado

Las respuestas emitidas por el alumnado a la pregunta “Los profesores/as de Educación Física prestan bastante atención a los alumnos/as” no dejan lugar a la duda, el 45,54% del alumnado elige la opción 6 y el 20,07% la opción 5, lo que sumadas ambas obtenemos un valor del 74,61% del alumnado que está ampliamente satisfecho de la atención que recibe de sus profesores.

Los datos anteriores son corroborados por las respuestas al ítem “Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física”, dónde al operar de la misma manera, sumando los porcentajes totales en las cuatro zonas a las opciones 5 y 6, obtenemos una valoración global del 69,46% que muestra que su comunicación con el profesorado es fácil, destacando en el Área Metropolitana, un porcentaje del 80,63% de la muestra. De la misma manera el alumnado es claro y contundente al aseverar en un 61,50% que “Mi relación con el profesor/a de Educación Física es más cercana a la que tengo con el resto de profesores/as del Instituto”.

Los datos del cuestionario son corroborados por las manifestaciones mayoritarias del profesorado de Educación Física de ESO, que consideran que las relaciones entre profesores y alumnos son básicamente buenas.

El clima de mis clases la verdad que, a pesar de lo “estropeado” que está hoy día en Secundaria, suele ser distendido, los niños/as están motivados con la asignatura y así vienen a clase. Sin olvidar que son adolescentes, que hablan mucho y más en nuestra aula tan especial, pero poco a poco van respetando los turnos de palabra.

Profesora 2 Vi M 30 (242-246) CPA

En general son alumnos y alumnas muy participativos, también habladores pero eso no me importa demasiado siempre que me escuchen cuando yo me dirijo a ellos y guarden un respetuoso silencio durante mis intervenciones. La asignatura les suele gustar...

Profesor 5 Ro H 34 (845-850) CPA

Son niños traviesos y revoltosos, pero afortunadamente no son malos, no tienen maldad. Suelen estar muy motivados por la asignatura y en mis clases, son participativos, aunque a la hora de esforzarse en actividades de tipo más teórico son vaguillos.

Profesora 7 Ma M 30 (1245-1250) CPA

Aunque también aparecen opiniones que muestran escaso respeto del alumnado hacia el profesorado, dependiendo del entorno en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta pregunta depende del instituto y de la clase...hay tanta variedad... Resumir esto en líneas generales...puff...son habladores..
Profesor 9 Ig H 36 (1645-1653) CPA

Son habladores y les cuesta involucrarse en las actividades. No ponen mucho esfuerzo ni atención en las explicaciones.
Profesor 3 FI H 42 (431-434) CPA

Son habladores, poco educados. Algunos se involucran bien en las actividades pero otros no, sobre todo muchas chicas no.
Profesor 4 JM H 43 (629-632) CPA

Hay de todo, sin duda lo peor está en el primer ciclo de la ESO.
Profesor 8 JB H 44 (1447-1448) CPA

❖ Relaciones entre el alumnado

Los resultados obtenidos en el ítem “*Las clases de Educación Física me sirven para relacionarme, colaborar y participar con mis amigos/as*”, nos ofrece un valor del 87,77% en la “*zona positiva*” (opciones 4, 5 y 6), lo que nos muestra claramente que el alumnado percibe que las clases de Educación Física tienen un alto componente socializador. No podemos olvidar aquí, las propuestas metodológicas abiertas y participativas que el profesorado admite realizar.

De la misma manera el alumnado se reafirma en la buena sintonía en la clase al analizar las respuestas al Ítem “*Piensas que la práctica de deportes favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia con los compañeros/as*”, al responder en la “*zona positiva*” el 81,95. Profundizando en este aspecto encontramos que el 79,56% del alumnado manifiesta que “*La práctica de deportes consigue que se lleven mejor con los compañeros/as*”

Los datos obtenidos en los cuestionarios no se corresponden con la percepción del profesorado, que a pesar de los intentos por mejorar la convivencia no siempre lo logran. Algunas opiniones ilustran esta concepción.

...no tienen respeto hacia sus compañeros/as y en ocasiones hacia la profesora. Siempre piden no realizar el calentamiento, aún habiéndoles explicado que es necesario para no lesionarse, etc. (contenido que hemos visto durante el primer trimestre). Normalmente con cualquier actividad suelen motivarse, más si es por equipos, pero cuesta arrancar.
Profesora 11 So M 37 (2046-2055) CAA

Hay falta de respeto entre ellos además del machismo, En 2º curso la falta de valores se une a la desmotivación, predominante la falta de respeto entre ellos, las normas de los juegos, al material e incluso a la profesora hace muy difícil la clase.
Profesora 14 Car M 46 (2646-2651) CAA

... porque en líneas generales, la mayoría de los alumnos, un porcentaje amplísimo, tienden a saltarse las normas de forma natural. Incluso las normas lo consideran como un impedimento y es un acto para ellos casi heroico dentro del grupo saltarse las normas, entonces cada vez hacemos más hincapié en la disciplina y en cuanto al respeto a la norma, los compañeros y el guardar cierto orden para que de forma armoniosa se pueda desarrollar una clase sin demasiadas conductas disruptivas.

Profesor 10 Di H 43 (1831-1838) CDI

2.2.2.- La Motivación del alumnado

❖ La Motivación en la clase de Educación Física

La asignatura de Educación Física suele ser muy valorada por el alumnado, presentando hacia la misma una buena motivación, así se desprende del análisis que hemos realizado de las respuestas al ítem “*Los deportes y ejercicios de las clases de Educación Física son motivantes y me gustan*”, en el que encontramos un valor del 85,05% situadas en la “*zona positiva*”. Al analizar los datos por género encontramos que los chicos son las que muestran una mayor motivación, siendo su porcentaje de respuestas para el valor 6 un 36,33%, mientras que el de las chicas es de un 26,52%. Así podemos aseverar que, los chicos manifiestan una mayor motivación hacia las clases de Educación Física que las chicas.

Los datos obtenidos en el cuestionario son confirmados por las opiniones mayoritarias expresadas por el profesorado de Educación Física de ESO, mostrando que no es el principal problema de las clases de Educación Física la motivación de alumnado.

Bueno, suelen estar motivados hacia la asignatura, por supuesto mucho más que en otras de corte más teórico.

Profesor 12 Ki H 35 (2247-2249) MEF

Están bastante motivados por las clases de Educación Física, lo que les sienta mal es perder la clase, sea el motivo que sea; en general en nuestras clases se portan bien, salvo alguna excepción aislada, ellos mismos intentan poner orden para que no se pierda tiempo y empezar a jugar o seguir jugando cuanto antes.

Profesor 1 Ra H 42 (061-065) MEF

Es un lujo que contamos con un medio así dentro de nuestra asignatura y es un lujo que contamos con la motivación de nuestro alumnado hacia nuestra asignatura, lo que nos facilita el trabajo y la consecución de otros aspectos.

Profesora 2 Vi M 30 (304-307) MEF

La asignatura les suele gustar y no es necesario una motivación especial.

Profesor 5 Ro H 34 (845-850) MEF

Además normalmente contamos con la motivación del alumnado, lo que nos facilita el desarrollo de valores o aspectos que queramos.

Profesora 2 Vi M 30 (301-303) MEF

A pesar de que manera mayoritaria las opiniones que se expresan en las entrevistas, es que el alumnado está bastante motivado, hay algunos profesores que lamentan que los niveles de motivación va disminuyendo en los últimos años.

Tradicionalmente he tenido alumnos bastante motivados, que se involucraban, con una capacidad de organización muy grande porque tenían interés, y poco a poco e ido viendo estos años como la motivación es menor, el desinterés es mayor, la apatía es mayor, y me encuentro conductas por una lado de alumnos enormemente pasivos, como excesivamente motivados, y desorganiza tanto una cosa como otra, cada vez veo menos alumnos con cierto equilibrio para poder desarrollar una clase con armonía, entonces es un problema.

Profesor 10 Di H 43 (1858-1868) MEF

Pues es muy variable, hay grupos de todo tipo. Por lo general son difíciles, cada vez necesito más estrategias para motivarlos.

Profesor 13 Jei H 31 (2451-2455) MEF

❖ **La Motivación hacia la practica de juegos y deportes**

De forma tradicional han sido los juegos y los deportes los contenidos que más gustan practicar al alumnado, como hemos visto en las diferentes investigaciones analizadas en el marco conceptual, nuestros datos no son una excepción: Así, el 78,14% del alumnado encuestado responde en la “zona positiva” a la pregunta “¿Te gustan los deportes que aprendes en el Instituto?”. La razón fundamental para que les gusten los juegos y deportes la encontramos en el aspecto lúdico que generan estos contenidos durante su práctica, como queda reflejado que el 87,29% del alumnado encuestado responde afirmativamente en la zona 4, 5 y 6, a la pregunta ¿Te diviertes en las clases de Educación Física cuando practicáis deportes?. De la misma manera, al ser interrogados de manera más específica a través del ítem ¿Te diviertes en las clases de Educación Física sea cual sea el contenido, tema o deporte que deis?, el porcentaje global del alumnado que se encuadra en la zona positiva baja al 70,06%, dejando claro que son los contenidos de juegos y deportes los que más motivan al alumnado.

Las respuestas del alumnado se ven en este caso corroboradas por las opiniones expresadas por el profesorado de ESO, al considerar que los deportes en general y los deportes colectivos en particular son un factor motivador de primer género y el contenido que mas gusta al alumnado.

Porque los deportes primero hay más motivación por parte del alumnado para trabajar los deportes, sobretudo los deportes colectivos, hay contenidos como es el de expresión corporal que en secundaria a los niños les cuesta, sobretudo al principio, ...entonces es una lucha continua por trabajar un contenido que de partida no les ...Como digo el de los deportes colectivos quizás es el que mas suelo trabajar.

Profesor 10 Di H 43 (1801-1810) MDC

Es un lujo que contamos con un medio así dentro de nuestra asignatura y es un lujo que contamos con la motivación...

Profesora 2 Vi M 30 (304-307) MDC

Los deportes colectivos les motivan muchísimo. Pretendo con ello que siga su formación en valores: responsabilidad, cooperación, puntualidad, autoexigencia, etc.

Profesor 1 Ra H 42 (051-058) MDC

Los deportes colectivos son propicios, bajo mi punto de vista y tras la experiencia adquirida, para la adquisición y desarrollo de los valores. Otros contenidos presentan menos posibilidades que estos contenidos aunque en todos podemos encontrar momentos aprovechables para trabajarlos.

Profesor 5 Ro H 34 (871-876) MDC

Los deportes colectivos te permiten desarrollar unos valores que es más difícil desarrollar que con otros contenidos: ser tolerante con otros compañeros menos competentes a nivel motriz que juegan en tu mismo equipo, asumir diferentes roles dentro de un equipo (a veces toca ser suplente, otras portero, ...), ...son valores que aunque también se dan en otros contenidos en los deportes colectivos son los que más pongo en evidencia.

Profesor 1 Ra H 42 (091-101) MDC

El alumnado insiste en que sus profesores/as les “*Proponen actividades que les motivan, les gustan y les divierten*” en un porcentaje del 80,01%, lo que muestra su satisfacción por el planteamiento metodológico que se realiza de estas actividades.

Pero, la motivación alcanza a todas las esferas de la enseñanza deportiva, no solo en la Enseñanza Secundaria, sino que en los centros universitarios de Formación del Profesorado, se presenta la motivación como un factor esencial. Una responsabilidad docente importante del profesorado sería incentivar al alumnado en su aprendizaje.

...yo creo que en muchas ocasiones en los primeros cursos están un poco desubicados, parecen que están estudiando nuestra titulación o tal por su vivencia, por su formación personal, mas que verlo como futuros educadores, enseñantes, entonces yo creo que ahí si hay que deberíamos plantear un cambio de chip en ellos, porque a parte de transmitir los propios valores sean luego capaces de transmitirlos que se puedan plantear que dificultades van a tener luego y como se pueden solventar.

Profesora 4 Pe (820-831) MOT

Los objetivos que planteemos deben estar claros y las motivaciones deberían ser intrínsecas.aunque en general en las aplicaciones deportivas específicas suelen estar motivados

Profesor 7 Jo (1450-1462) MOT

El alumnado en estas asignaturas presenta una buena motivación, no sólo por el contenido sino por su funcionalidad presente y futura.

Profesor 3 Is (300-305) MOT

Resumiendo diremos que:

✧ **El Clima de la clase**

- El alumnado de manera ampliamente mayoritaria (74,61%) se muestra satisfecho de la atención que recibe de sus profesores y profesoras, resultándole fácil la comunicación con los mismos.
- El alumnado en un 61,50% manifiesta que su relación con el profesor/a de Educación Física es más cercana a la que tengo con el resto de profesores/as del Instituto.
- El profesorado de Educación Física de ESO, considera que las relaciones entre profesores y alumnos son básicamente buenas, aunque hay una enorme influencia del entorno sociocultural que influye en que estas relaciones sean en mayor o menor medida fluidas y respetuosas.
- El alumnado percibe que las clases de Educación Física tienen un alto componente socializador, reafirmando en que en su clase existe buena sintonía con los compañeros/as, hecho este favorecido por la práctica de las actividades deportivas.
- Las opiniones del profesorado sobre las relaciones entre su alumnado aparece claramente divididas, volviendo a incidir en la influencia del entorno en el que se desarrolla su labor docente.

✧ **La Motivación del alumnado**

- La asignatura de Educación Física está muy valorada por el alumnado, presentando hacia la misma una buena motivación. En este sentido hay que decir que a los chicos les gusta más que a las chicas y presentan una mayor motivación en las clases.
- Las opiniones mayoritarias expresadas por el profesorado de Educación Física de ESO, muestran que el alumnado está motivado en su gran mayoría, aunque comienzan a aparecer grupos que sus niveles de motivación van disminuyendo.
- De manera ampliamente mayoritaria (78,14%) el alumnado encuestado responde *que le gustan los deportes que aprenden en el Instituto*, indicando que la razón fundamental para esta preferencia es que se divierten.
- El profesorado de ESO, considera que los deportes en general y los deportes colectivos en particular son un medio motivador de primer género y señalan que es el contenido que más gusta al alumnado.
- El alumnado insiste en que sus profesores/as les *“Proponen actividades que les motivan, les gustan y les divierten”* en un porcentaje del 80,01%,

lo que muestra su satisfacción por el planteamiento metodológico que se realiza de estas actividades.

- La motivación alcanza a todas las esferas de la enseñanza deportiva, no solo en la Enseñanza Secundaria, sino que en los centros universitarios de Formación del Profesorado, se presenta la motivación como un factor esencial a la hora de enseñar contenidos deportivos.

3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL C) COMPROBAR LA SIGNIFICATIVIDAD Y FUNCIONALIDAD QUE TIENE PARA EL ALUMNADO Y SU ENTORNO SOCIOCULTURAL LA PRÁCTICA REGULAR DE JUEGOS Y DEPORTES EN SU TIEMPO LIBRE (Objetivos específicos asociados del 6 y 7)

El alumnado en su gran mayoría, que señala como motivo para practicar actividad físico-deportiva que les gusta, manifiesta que se debe a la sensación de relajación que produce, por vivir emociones nuevas, porque ayuda a descargar tensiones y por evadirse de los problemas.

JOSÉ MACARRO MORENO, 2008

La emancipación supone salir de la sujeción a la que habitualmente está el chico o la chica; obviamente, el último valor que encierra la autonomía es la independencia. Las situaciones que genera la práctica deportiva exigen y fomentan esta capacidad; en múltiples ocasiones observamos como los jóvenes funcionan o se esfuerzan por independizarse de sus padres y entrenadores para desenvolverse con absoluta independencia. La familiarización con el entorno, el dominio de los escenarios facilita en buena medida esta facultad.

Por medio de las prácticas físico-deportivas podemos descubrir lo que estas aportan al sujeto que las practica, en referencia a su propia autonomía, de la que depende el conocimiento de sí mismo y en consecuencia, el de las cosas físicas que le rodean, así como las relaciones o valores éticos, sociales y estéticos que pueden adornarlas. (Seirul.lo, 1999: 63)³⁴.

La enseñanza de las distintas disciplinas deportivas tiene una gran importancia en la posibilidad de los alumnos de aprender a *“poder administrar/conducir/gestionar la actividad física personal y a intervenir sobre uno mismo para mantener y desarrollar un capital “físico-deportivo”*.

La nueva educación deportiva debe de tener como propósito la enseñanza de herramientas que permitan a los jugadores el poder tener una vida deportiva autónoma, por fuera del sistema reglado de enseñanza; que les permita mantener y mejorar su salud y construir una mejor calidad de vida.

³⁴ Seirul.lo, F. (1999). Valores educativos del deporte. En Blázquez Sánchez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.

Para conseguir esta autonomía se hace preciso que en las situaciones pedagógicas que se diseñen y lleven a cabo, los participantes deben tener protagonismo, en el mantenimiento del juego, en la elección y organización de los equipos, en la organización y el desarrollo de las competiciones, así como en la selección y el mantenimiento del material y del espacio de juego. Los alumnos deben ir construyendo paulatinamente, mayores niveles de autonomía y la posibilidad de poner en práctica la administración de su propia vida físico-deportiva y los profesores hemos de trabajar en función de ello.

Consideramos que esta autonomía plena, en la organización y realización de sus propias actividades de higiene personal, actividades físicas, actividades de ocio, propiciará en los alumnos y alumnas el interés por conocer los métodos de trabajo a utilizar, los medios de que dispone, los espacios públicos y privados que están a su disposición, la organización de los tiempos que va a necesitar, las dificultades a encontrar... mejorando su capacidad crítica y reflexiva sobre las posibilidades que el entorno le ofrece para mejorar su salud y recrearse en y con la práctica deportiva.

3.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 6: COMPROBAR LOS HÁBITOS DEL ALUMNADO, REFERIDOS A SALUD, PREVENCIÓN Y OCUPACIÓN CONSTRUCTIVA DEL OCIO A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS FUERA DEL CONTEXTO ESCOLAR

Se ha constatado que las personas que practican regularmente ejercicio físico disfrutan de una mayor calidad de vida que los individuos sedentarios.

VICTOR GATTAS ZAROR, 1997

Aportan información a este objetivo los ítems: *En mi tiempo libre, practico deportes que he aprendido en las clases de Educación Física.; ¿Participas o has participado en algún equipo/club deportivo?; ¿Cuántas horas semanales de práctica entre entrenamientos y partidos?; el deporte que practico en las clases de Educación Física desarrollo valores como salud, respeto, compañerismo...& el deporte que practico fuera del instituto.*

De la misma manera aporta información a este objetivo las opiniones expresadas por el profesorado de Educación Física de los centros de la ESO, que han sido encuestados al respecto.

3.1.1.- Ocupación del tiempo libre con la práctica de actividades físico-deportivas

❖ Funcionalidad de los aprendizajes en las clases de Educación Física

Al analizar los resultados del ítem *En mi tiempo libre, practico deportes que he aprendido en las clases de Educación Física* y sumando los porcentajes de las opciones que consideramos afirmativas (6, 5, y 4) y los porcentajes de las que son negativas (1, 2 y 3), obtenemos que el 56,13% se posiciona en la franja negativa, frente al 43,87% que lo hace en la zona positiva. Los únicos que afirman con un 52,28% que sí practican deportes en su tiempo libre que aprendieron en la clase de Educación Física, son los chicos y chicas de la Zona Norte.

Respecto a si *Estoy o he estado inscrito en algún deporte vs Nunca he estado inscrito en deportes*, los resultados son alentadores, ya que el 81.58%

manifiesta que está o ha estado inscrito en actividades deportivas extraescolares, frente a un 18.23% que no lo está ni lo ha estado. En cuanto a la forma de participación, al ser interrogados si *¿Participas o has participado en algún equipo/club deportivo?*, los que responden que han estado o están en algún deportivo son el 64,49%, mientras los que responden que no, son el 34,68%. Hay que significar que el porcentaje de chicos que participan o han participado en actividades extraescolares es mayor, un 88,08% frente a un 74,25% de las chicas.

Los datos del cuestionario avalan los objetivos planteados por el profesorado de Educación Física de ESO, que manifiesta que su principal objetivo respecto a la funcionalidad de los aprendizajes es que utilicen lo que aprenden en el centro para poder conseguir un hábito de vida sano con una práctica regular de actividades físico-deportivas.

El principal hábito que intento inculcar es el de realizar actividad física en su tiempo libre, intento hacerles ver que con la actividad física también lo pueden pasar bien, que ocupen su tiempo haciendo deporte, les animo y oriento a que se apunten a equipos o algún club, para que conozcan a chicos y chicas con esta motivación. Pretendo con ello que siga su formación en valores: responsabilidad, cooperación, puntualidad, autoexigencia, etc.,...

Profesor 1 Ra H 42 (051-058) HPR

Sobre todo la práctica de actividad física de forma extraescolar.

Profesor 4 JM H 43 (625-628) HPR

Mi principal objetivo es inculcarles un hábito de práctica sistemática de actividad físico-deportiva.

Profesor 13 Jei H 31 (2441-2443) HPR

Considero que un hábito fundamental es el de tratar que el alumnado adquiera una sistemática de trabajo para su tiempo libre y que ocupe con el deporte o con otras actividades físicas su tiempo de ocio de manera adecuada.

Profesora 16 MA 27 (3034-3037) HPR

3.1.2.- Hábitos saludables de práctica en su tiempo libre

La investigación sobre hábitos saludables de vida potenciados a partir de una práctica de actividad física sistemática y frecuente, muestra que son necesarios que esta práctica se repita de 3 a 4 días a la semana. Indica Gattas (1997)³⁵ que *“se ha constatado que las personas que practican regularmente ejercicio físico disfrutan de una mayor calidad de vida que los individuos*

³⁵ Gattas Zaror, V. (1997). *Evaluación de la ingesta dietética*. En: Morón, C.; Zacarías, I.; De: Pablo, S. Producción y manejo de datos de composición química de los alimentos en nutrición. FAO. Santiago de Chile: INTA.

sedentarios”. Un beneficio que se atribuye dice Kain y Andrade (1999)³⁶ al ejercicio regular, es un mejor estado psicológico, con disminución de los estados depresivos y de ansiedad e incremento de la seguridad en sí mismo. Al ser interrogados sobre *¿cuantas horas semanales practicas entre entrenamientos y partidos?*, obtenemos que los valores situados entre 3 y 4 horas, acumulan un 60,6% del total del alumnado que indica que realiza actividades deportivas extraescolares.

Por los datos anteriores, podemos inferir que otro de los objetivos que el profesorado de Educación Física de ESO pretende conseguir con su alumnado, es conseguido, dando respuesta satisfactoria a su preocupación por instalar en las conciencias de su alumnado el hábito de relación entre la actividad físico-deportiva y a salud integral.

Y por su puesto la práctica deportiva como desarrollo de su salud.
Profesora 2 Vi M 30 (237-241) HSA

Fundamentalmente intento hacerles ver la importancia de la actividad física para su salud.
Profesor 5 Ro H 34 (837-842) HSA

Sobre todo hábitos saludables: el gusto por la actividad física y el preocuparme más que por la Física por la Educación, no somos los de gimnasia ni los del chándal, tenemos hábitos y valores dignos de aprender y enseñar a los demás.
Profesora 7 Ma M 30 (1233-1237) HSA

Básicamente actividad-física para la salud. Si me hubieras preguntado hace diez años no te hubiera contestado esto.
Profesor 8 JB H 44 (1442-1444) HSA

...los principales hábitos, uno sobre todos ellos el relacionado con la salud,
Profesor 10 Di H 43 (1840-1843) HSA

Que comprendan la relación entre la práctica de actividades físicas y deportivas y la salud, este creo que es mi primer hábito que me planteo en mis clases para que puedan adquirirlo mis alumnos.
Profesora 15 MC M 55 (2931-2934) HSA

También encontramos referencias claras al hábito de la salud, al ser interrogado el alumnado a través del ítem *el deporte que practico en las clases de Educación Física desarrollo valores como salud, respeto, compañerismo*, en un 26.77%.

³⁶ Kain J.; Andrade, M. (1999). *Characteristics of the diet and pattern of physical activity in Chilean preschoolers*. En: *Nutrition Research*, vl. XIX, pp. 203-215.

Resumiendo hay que decir que:

- ✧ **Ocupación del tiempo libre con la práctica de actividades físico-deportivas**
 - De manera ligeramente mayoritaria (56,13%) el alumnado manifiesta *En su tiempo libre, no practica deportes que ha aprendido en las clases de Educación Física*, tendencia que solo se rompe en los encuestados de la Zona Norte (47,72%) afirman que si practican de manera extraescolar el deporte que aprenden en el instituto.
 - Los niveles de participación en actividades deportivas extraescolares son alentadores, Hay que significar que el porcentaje de chicos que participan o han participado en actividades extraescolares es mayor (88,08%) frente a un (74,25%) de las chicas.
 - La forma más común de participación es la de estar inscrito en un equipo o club deportivo, así lo declara el 64,49%, mientras los que responden que no, son el 34,68% del alumnado encuestado.

- ✧ **Hábitos saludables de practica en su tiempo libre**
 - Los datos del cuestionario avalan los objetivos planteados por el profesorado de Educación Física de ESO, que manifiesta que su principal objetivo respecto a la funcionalidad de los aprendizajes es que utilicen lo que aprenden en el centro para poder conseguir un habito de vida sano con una practica reglar de actividades físico-deportivas.
 - El alumnado manifiesta de manera mayoritaria (60,6%) que realiza entre 3 y 4 horas de actividad deportiva a la semana, entre entrenamientos y partidos.
 - Por los datos obtenidos en los cuestionarios podemos inferir que otro de los objetivos que el profesorado de Educación Física de ESO pretende conseguir con su alumnado, es conseguido, dando respuesta satisfactoria a su preocupación por instalar en las conciencias de su alumnado el hábito de relación entre la actividad físico-deportiva y a salud integral.

3.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 7: INDAGAR ACERCA DE LA INFLUENCIA QUE TIENE EL ENTORNO SOCIOCULTURAL SOBRE LA PRÁCTICA DEPORTIVA DEL ALUMNADO EN SU TIEMPO LIBRE, ASÍ COMO EN LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES

La incorporación de la dimensión ambiental en el curriculum está mediada por la concepción de ambiente o entorno. Esta concepción presenta diversas expresiones, cada una de las cuales implica el desarrollo de estrategias y competencias.
LUCIÉ SAUVE, 1997

Aportan información a este objetivo los siguientes ítems del cuestionario pasado al alumnado: *¿Quién te anima más para inscribirte en ese deporte?; ¿Deporte con mis amigos/as en las clases de educación física vs. deporte con mis amigos/as en actividades deportivas fuera del instituto? ¿Competir en las ligas del instituto vs. Competir en las competiciones deportivas fuera del instituto? ¿El deporte que practico en las clases de Educación Física desarrollo valores como respeto, compañerismo... vs. el deporte que se practica fuera del instituto, se desarrollan más valores que los que consigo en las clases de Educación Física?.*

3.2.1.- Influencia del entorno sociocultural para la práctica deportiva del alumnado en su tiempo libre

El entorno sociocultural ha de considerarse, no sólo como objeto de estudio y como recurso pedagógico, sino como contexto social en el que vive, aprende y se desarrolla vitalmente cada persona. Este entorno está constituido por personas (profesorado, medios de comunicación, el mismo alumnado...) con conocimientos, valores, vivencias, etc. es decir, no son sólo “habitantes”, sino elementos activos y con valor propio.

La preferencia de los chicos y chicas respecto a “*Quién te anima a inscribirte en el deporte*” en todas las zonas encuestadas es la que manifiesta que *son ellos mismos* (49.19%) en quién recae la motivación principal para inscribirse en el deporte extraescolar que practican; la segunda opción más valorada es la de los amigos (21.21%), que prácticamente iguala a la opción de los padres/madres (21.50%) y los entrenadores/as en cuarto lugar (7,07%), hay

que significar que el porcentaje de profesores/as que a juicio del alumnado le animan a inscribirse es testimonial.

Estos datos se complementan con los obtenidos respecto al ítem que trataba de verificar *el grado deportivo del entorno*, de esta manera, solo un 32% de los padres y un 23% de las madres realizan actividad deportiva una vez a la semana o más. Las influencias positivas en cuanto a la práctica deportiva vienen dadas por los hermanos, un 57% y los amigos un 78%.

Expresados los hechos anteriores, hay que decir que dentro de la posible homogeneidad en cuanto a edad, género y curso en el que se encuentran los estudiantes, conforman entornos muy diferentes y aparecen estas diferencias marcadas tanto en las opiniones expresadas por el profesorado universitario, como por el profesorado de Educación Física de ESO. Así se expresa el profesorado universitario:

...Es en ese sentido en lo que yo por ejemplo si notamos mucha diferencia de la gente que viene de complementos de formación, en positivo, entre los alumnos que están cursando la titulación y es de 1º, y entre los primeros cursos y los últimos, en las preguntas, en los cuestionamientos que se hacen ellos y en lo que te plantean,

Profesora 4 Pe (810-817) HDA

Creo que desgraciadamente un porcentaje muy elevado no hacen la carrera como de forma vocacional, sino que la hace como trampolín para hacer INEF, y por otro lado porque la asignatura como didáctica de los deportes colectivos, pasa como en EF, que predominamos la 2ª parte, es decir el apellido en lugar del nombre. Más a la parte de deportes colectivos que ala didáctica, y más a la física que a la educación.

Profesor 3 Is (1025-1031) HDA

El profesorado de ESO, aún acentúa más la influencia del entorno y las diferencias que se encuentran en los diferentes centros y en los diferentes cursos con los que trabajan.

Hay de todo, sin duda lo peor está en el primer ciclo de la ESO.

Profesor 8 JB H 44 (1447-1448) CPA

Mis alumnos/as suelen ser muy distraídos, se explica la actividad y cuando se disponen a realizarla te preguntan qué hay que hacer. Suelen hablar mucho entre ellos,

Profesora 11 So M 37 (2046-2055) CPA

Las características de mi centro (está situado en la en un barrio de la periferia de la ciudad) hacen que nuestro alumnado lo que más necesita es el trabajo en valores de convivencia ciudadana: respeto por los demás, asumir unas normas y reglas, asumir las decisiones de un profesor o árbitro-compañero, colaboración y cooperación para conseguir un objetivo común, como puede ser dar una clase sin muchas interrupciones, etc....

Profesor 1 Ra H 42 (059-066) IES

3.2.2.- La Competición como elemento motivador hacia la práctica de la actividad físico-deportiva en el tiempo libre

Al alumnado le gusta las competiciones que se organizan en el Instituto (65,34%), más que los que les gusta jugar fuera en ligas externas al Instituto (34,66%).

El profesorado universitario participante en el Grupo de Discusión, valora muy positivamente la competición educativa, significando la necesidad de adaptar la competición a los objetivos educativos que nos interesan.

Yo creo que lo importante no es a lo que se juegue, sino cómo se juegue, la competición por sí misma no tiene por que ser negativa, la vida es competir, es medirse a otros, lo importante es cómo se compite, cómo diseñemos la forma de competir.

Profesor 1 Ma (1080-1084) UDC

Yo creo totalmente de que depende de cómo se oriente, yo puedo transmitir todos los valores que veo aquí mediante una competición de un deporte colectivo, pero también yo me he encontrado por ejemplo haciendo la tesis, muchos casos de gente que ha dejado de hacer ciertos deportes por la generación de contravalores, entonces yo creo que depende de cómo se oriente, yo no creo que de por sí sea negativa.

Profesor 5 JoMa (1120-1128) UDC

Yo también quiero romper una lanza a favor de lo que es la iniciación deportiva orientada a la competición, pues siempre se, no se, llegamos a una época en la que el deporte competición se ha ponderado mas lo que es la cooperación, la recreación, y se ha, de alguna forma se ha dejado lo que es el deporte competitivo un poco de lado. Cuidado con los niños y tal ¿porque no va a tener el deporte competición valores? De hecho pienso que se pueden extraer perfectamente en la iniciación y por su puesto en las demás etapas del desarrollo deportivo.

Profesor 1 Ma (065-075) APO

Está claro que la competición te lleva a situaciones positivas, y eso es positivo, pero es verdad que hay personas a las que ciertas situaciones les crea aversión hacia la práctica deportiva, por el clima, por el entrenador, por el nivel de exigencia, por una serie de cosas, y yo creo que eso no es positivo, pero a muchos que hemos estado compitiendo todo esto nos ha hecho aprender cosas positivas, depende también de la persona

Profesor 5 JoMa (1135-1143) APO

Yo creo que aunque en algún momento dude, yo creo que es necesaria la competición, creo que educa, pero no se si entra dentro de la cuestión porque yo creo que educa individualmente, es decir, como dice Pe, en ciertas competiciones te superas a ti mismo, tiene un carácter educativo importante,

Profesor 2 (1190-1194) APO

De la misma opinión se muestra el profesorado de Educación Física de ESO, así utiliza la competición como un elemento motivador de primer orden,

que puede llevar al alumnado a desear realizar estas actividades en su tiempo libre.

Sí, se plantean actividades y juegos primero y después se realizan partidos lo que les motiva más.

Profesora 14 Car M 46 (2656-2660) MCO

A lo largo de las sesiones establecemos juegos competitivos en situaciones reducidas de juego, les encanta y motiva mucho, al finalizar la unidad didáctica solemos terminar con un partido o torneo "oficial" en la clase e, incluso, a veces propiciamos partido entre dos clases del mismo nivel.

Profesor 1 Ra H 42 (071-081) MCO

Sí, suelo plantear actividades competitivas, partidillos, al final de cada clase; los alumnos lo demandan todos los días, además les motiva muchísimo.

Profesora 11 So M 37 (2061-2063) MCO

3.2.3.- Transmisión y adquisición de valores en la práctica deportiva del alumnado en su tiempo libre

Al ser interrogado el alumnado en el ítem: *el deporte que practico en las clases de Educación Física desarrollo valores como respeto, compañerismo... vs. el deporte que se practica fuera del instituto, se desarrollan más valores que los que consigo en las clases de Educación Física*, la respuesta mayoritaria (73,76%) muestra que son las actividades extraescolares las que les proporcionan la oportunidad de conseguir valores de respeto, y compañerismo.

El profesorado de ESO manifiesta que una de sus intencionalidades es la de conseguir el hábito de practica de sus alumnos en el tiempo libre

El principal hábito que intento inculcar es el de realizar actividad física en su tiempo libre, intento hacerles ver que con la actividad física también lo pueden pasar bien, que ocupen su tiempo haciendo deporte, les animo y oriento a que se apunten a equipos o algún club, para que conozcan a chicos y chicas con esta motivación. Pretendo con ello que siga su formación en valores: responsabilidad, cooperación, puntualidad, autoexigencia, etc.,... aún a sabiendas de que quizás en el deporte extraescolar no siempre se van a encontrar con monitores lo suficientemente cualificados, pero el deporte por sí sólo educa en valores.

Profesor 1 Ra H 42 (051-058) HPR

Mi principal objetivo es inculcarles un hábito de práctica sistemática de actividad físico-deportiva.

Profesor 13 Jei H 31 (2441-2443) HPR

Realizar deporte en su tiempo libre, ya que son bastante sedentarios, en algunos casos, por el mal ambiente que hay, por otro lado hay un aumento de hábitos perjudiciales para la salud como alcohol y tabaco.

Profesora 14 Car M 46 (2641-2648) HPR

Los entrenadores en las actividades extraescolares tratan de conseguir en sus alumnos valores, así lo manifiesta el alumnado al ser interrogados al respecto: “*Te explican tus entrenadores los valores que quieren que consigas*”, así e 62,52% responde que *siempre* o *casi siempre* les explican los valores que quieren que consigan.

No hay una gran homogeneidad a juicio del alumnado entre los valores que les enseñan en las clases de Educación Física y en las actividades deportivas extraescolares, al menos de los datos del cuestionario, el (25.11%) señalan el valor central que significaría homogeneidad. La diferencia entre lo que los entrenadores y los profesores de Educación Física plantean es significativa, pues hay una mayor inclinación por parte de los alumnos/as encuestados a considerar que los valores que enseñan los entrenadores no son parecidos a los que se transmiten en las clases de Educación Física.

Resumiendo diremos que:

- ✧ **Influencia del entorno sociocultural para la práctica deportiva del alumnado en su tiempo libre**
- El alumnado manifiesta que es en *ellos mismos* (49.19%) en quién recae la motivación principal para inscribirse en el deporte extraescolar que practican; la segunda opción más valorada es la de los amigos/as (21.21%), que prácticamente iguala a la opción de los padres/madres (21.50%) y los entrenadores/as en cuarto lugar (7,07%), hay que significar que el porcentaje de profesores/as que a juicio del alumnado le animan a inscribirse es testimonial (3%).
- Respecto al *grado deportivo del entorno*, sólo un 32% de los padres y un 23% de las madres realizan actividad deportiva una vez a la semana o más. Las influencias positivas en cuanto a la práctica deportiva vienen dadas por los hermanos/as, un 57% y los amigos un 78%.
- El profesorado de Educación Física de ESO concede una gran influencia del entorno del alumnado y dependiendo del mismo esta práctica tendrá mayor o menor presencia.
- ✧ **La Competición como elemento motivador hacia la práctica de la actividad físico-deportiva en el tiempo libre**
- Al alumnado le gustan las competiciones que se organizan en el Instituto (65,34%), más que los que les gusta jugar fuera en ligas externas al Instituto (34,66%).

- El profesorado universitario participante en el Grupo de Discusión, valora muy positivamente la competición educativa, significando la necesidad de adaptar la competición a los objetivos educativos que nos interesan.
- El profesorado de Educación Física de ESO utiliza la competición como un elemento motivador de primer orden, que puede llevar al alumnado a desear realizar estas actividades en su tiempo libre.

- ✧ **Transmisión y adquisición de valores en la práctica deportiva del alumnado en su tiempo libre**

- La respuesta mayoritaria (73,76%) muestra que son las actividades extraescolares las que les proporcionan la oportunidad de conseguir valores de respeto, y compañerismo., en mayor medida que las clases de Educación Física.
- Los entrenadores/as en las actividades extraescolares tratan de conseguir valores en sus alumnos/as, así lo manifiesta el alumnado en un 62,52%, que responde que *siempre* o *casi siempre* les explican los valores que quieren que consigan.
- No hay una gran homogeneidad a juicio del alumnado entre los valores que les enseñan en las clases de Educación Física y en las actividades deportivas extraescolares, al menos de los datos del cuestionario, el (25.11%) así lo expresa.

**4.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL D)
ANALIZAR LA FORMACIÓN (INICIAL Y PERMANENTE) QUE SE IMPARTE
EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN FÍSICA CON RESPECTO AL CONOCIMIENTO Y
TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES A DESARROLLAR EN EL
ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE ESO A TRAVÉS DE LOS
CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES (Objetivos específicos
asociados 8 y 9)**

Ser docente universitario es una enorme responsabilidad y quien la asuma ha de tener pleno conocimiento de la contribución que debe prestar para que los seres humanos logren alcanzar mayor conciencia de la misión que cumplen en el mundo. Por tanto, los docentes universitarios deben fomentar el aprendizaje social de valores como el respeto de los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y la solidaridad, ...
ANA TERESA PRIETO SÁNCHEZ, 2007

Una de las funciones del profesorado es la de hacer el papel de transmisor de saberes éticos (Buxarrais, 1997)³⁷. Hay realidades que no podemos cambiar, ni siquiera a medio plazo, la influencia de la televisión, la violencia que existe en la sociedad, el nivel de exigencia y responsabilidad que la sociedad traslada al profesorado, etc.

El profesorado con experiencia sabe que no existen recetas mágicas ni soluciones fáciles a los problemas sociales. Pero sí, creemos firmemente, que cualquier solución pasa necesariamente y especialmente por poner el acento y la máxima consideración en la figura del profesor/a. Figura entendida en su nuevo rol docente que se convierte en algo más que un mero transmisor de conocimiento científico. No debemos imitarnos al hecho de producir ciencia y de transmitirla, sino acompañar dicho conocimiento de un compromiso ético. Volvemos a incidir en la idea de que nuestros estudiantes sean buenos profesionales, pero también buenos ciudadanos. Este enfoque conlleva que el alumnado, los profesores/as y los padres deben tener objetivos comunes... en definitiva, todos deben encaminar sus esfuerzos hacia unas dimensiones transversales de la actividad educativa. (Gregorio García, 1997)³⁸.

³⁷ Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

³⁸ Gregorio de García, A. (1997). *La educación en valores*. Madrid: PPC.

Una formación del profesorado que quiera ser útil a las nuevas generaciones debe proporcionar conocimientos teóricos suficientes, fundamentados en la práctica y con planteamientos cambiantes y diversos, ajustados a las nuevas demandas sociales, evidenciando que no están exentos de sufrir modificaciones y desarrollos posteriores y con capacidad de adaptación a los distintos contextos en los que pudiesen desarrollar su labor profesional.

El profesorado debe desarrollar la capacidad de ejercer como profesional de la enseñanza deportiva, de manera crítica y reflexiva en una comunidad con pluralidad de valores, con incidencia en la capacidad de desarrollar estrategias de apoyo y motivación a quienes aprenden, haciendo de las entidades en las que prestan sus servicios (clubes, escuelas deportivas, instituciones deportivas, federaciones...) contextos estimulantes de aprendizaje.

4.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 8: CONOCER LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y DE LA ESO, ACERCA DE SU NIVEL DE PREPARACIÓN Y COMPETENCIA (ADQUIRIDA EN LA FORMACIÓN INICIAL O PERMANENTE) PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES AL ALUMNADO QUE ESTÁ BAJO SU TUTELA

Una vez que el alumno en formación haya superado la fase de supervivencia en el centro y que haya adquirido las destrezas docentes básicas es cuando nos podemos plantear tratar de desarrollar en él la capacidad de análisis y reflexión sobre su propia práctica docente.
M^a PERLA MORENO ARROYO, 1999

El nuevo milenio necesita de profesionales con determinadas características personales que le permitan ejercer su profesión con principios éticos y morales, por tal razón urge adoptar una concepción científica de la personalidad, que establezca una autorregulación consciente de su conducta de manera permanente, que lleve al estudiante universitario a vivenciar los valores, es decir, conocerlos y sentirlos como importante, si no logra esto no es posible que logre cambiar su conducta. El valor no solo debe ser conocido por las personas, sino que debe llevar a la reflexión, a vincularlo con su vida cotidiana en sus relaciones con los demás y con su concepción del mundo para que forme parte de las cualidades de su personalidad.

El educador deberá proporcionar programas y experiencias que posibiliten la enseñanza en aquellos valores que se estimen realmente tales dentro de nuestra cultura democrática. Favorecerá el autoconocimiento, la reflexión, la práctica activa y consciente en torno a los valores; suscitará un tono afectivo, unas actitudes y unos hábitos hacia determinadas conductas relacionadas con los valores, pero es evidente que para ello el profesorado debe de haberse formado para poder transmitir con eficacia su mensaje docente cargado de intencionalidad en valores y actitudes positivas.

Este nuevo rol del profesorado del siglo XXI, profundiza en su rol pedagógico. Por un lado, gestor de procesos de enseñanza-aprendizaje y, por otro, modelo de actuación y de guía en el tratamiento de dilemas éticos propios desde la Educación Física o relativos a temas socialmente controvertidos vinculados con la ciudadanía.

4.1.1.- Nivel de preparación adquirida en la Formación Inicial del profesorado universitario y del profesorado de Educación Física de ESO para transmitir valores y actitudes

El docente universitario debe ser un modelo educativo para sus estudiantes. En la medida que el docente exprese en su actuación profesional y en sus relaciones con los estudiantes, valores tales como la responsabilidad, el amor a la profesión, el respeto entre otros, propiciará su formación como motivo de actuación en los estudiantes.

La formación inicial del profesorado participante en el Grupo de Discusión ha sido muy heterogénea como muestran las diferentes opiniones, entre las que se mezclan de manera mayoritaria la escasa importancia que el ámbito del contenido actitudinal tuvieron en su curriculum, con otras que al menos a nivel teórico les proporcionaron información.

¿tenemos un conocimiento real de cual es la naturaleza de los valores?, ¿cómo se desarrolla la personalidad moral de los alumnos?, ¿tenemos una conciencia clara de cual es ese desarrollo evolutivo de los aspectos éticos y morales de los alumnos?

Profesor 6 Di (425-440) DES

Es que nosotros cuando hicimos nuestra carrera, se suponía que el deporte ya generaba valores, y luego nos fuimos dando cuenta que el deporte es un contenido más, que sólo se transmiten valores si esa es nuestra intencionalidad. De tal manera que nuestra formación inicial estas cosas no se planteaban.

Profesor 8 Ju (701-706) DME

...valores y educación son la misma cosa, entonces si no sabemos cual es la naturaleza de los valores, como operan los valores, como se desarrollan en los niños, ¿cómo podemos hablar de transmitirlos?. La cuestión que habría que planteárselo en altas esferas.

Profesor 6 Di (451-460) DES

Sólo creando espacios de reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los que el estudiante aprenda a valorar, argumentar sus puntos de vista, defenderlos ante los que se oponen a ellos, en los que el estudiante tenga libertad para expresar sus criterios, para discrepar, para plantear iniciativas, para escuchar y comprender a los demás, para enfrentarse a problemas, para esforzarse por lograr sus propósitos, espacios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los que sean los docentes universitarios guías de sus estudiantes, modelos de profesionales, sólo en estas condiciones se estará

contribuyendo a la educación de valores del estudiante universitario. (Viciana y cols. 2004)³⁹.

Esta problemática es coincidente con las del profesorado de Educación Física de ESO, corroborando con sus opiniones estas dificultades y carencias de formación inicial.

Sí la tuve pero en mi opinión, escasa y no adecuada, es decir, enfocada como algo teórico, conceptual, y no de una forma práctica, medios y posibilidades para poder posteriormente desarrollarlos.

Profesora 2 Vi M 30 (273-276) MCO

Poca información recibí, sobre todo a nivel de instrumentos para la práctica, eso sí, a nivel teórico en muchas clases se nos informaba.

Profesora 16 MA 27 (3046-3048) MCO

Sí, obtuve información sobre cómo transmitir valores, pero no lo suficiente a nivel práctico.

Profesora 11 So M 37 (2064-2066) MCO

4.1.2.- Nivel de preparación adquirida en la Formación Permanente del profesorado universitario y del profesorado de Educación Física de ESO para transmitir valores y actitudes

❖ Actividades verticales

En el tema que nos ocupa, la transmisión de valores, actitudes y hábitos positivos a través del núcleo de juegos y deportes, el profesorado muestra algunas de las actividades que han realizado.

Sí, algunos muy completos y prácticos y otros menos

Profesora 2 Vi M 30 (277-278) FPV

Si, sobre juegos cooperativos. (trabajo en equipo, solidaridad, respeto, liderazgo...) y sobre Educación Ambiental.

Profesor 13 Jei H 31 (2461-2463) FPV

Sí, he hecho varios cursos.

Profesora 11 So M 37 (2067) FPV

El profesorado universitario en su proceso de formación ha utilizado estas estrategias verticales, en muchas ocasiones para tratar de paliar carencias en su formación inicial.

³⁹ Viciana, J; Zabala, M.; Dalmau, J. M.; Lozano, L; Miranda, M. T. y Sánchez, C. (2004). Análisis de las opiniones del profesorado información inicial acerca de la planificación de la Educación Física. En actas del *I Congreso Nacional de Innovación y Experiencias Educativas en el Ámbito de la Actividad Física y el Deporte*. Jerez de la Frontera (Cádiz). pp. 48-59.

Yo la verdad es que he hecho gran cantidad de cursos, sobre todo a partir de la publicación de la LOGSE, y en aquellos años yo trabaja en enseñanzas medias y me fueron de provecho.

Profesor 8 Ju (707-710) DME

Lo primero que tenemos que tener claro nosotros, los profesores que damos clase en la universidad o en secundaria o en primaria, y eso lo tenemos que tener claro, que el deporte es una herramienta que podemos utilizar para transmitir valores, para transmitir el bien, ¿qué valores? Pues yo creo que todos los valores coinciden en una idea que es la den bien.

Profesor 6 Di (695-700) DME

❖ **Actividades horizontales (FPH)**

El trabajo colaborativo en grupos de trabajo y en seminarios de profesores se muestran como estrategias de formación permanente apreciadas por el profesorado, por la posibilidad que tiene de contrastar experiencias, por considerarlas útiles y con posibilidad de adaptarlas a su contexto.

Pues sí, coordiné un grupo de trabajo durante dos o tres años en CEP sobre el uso de la competición como elemento educativo y se trataba el tema de los valores como responsabilidad, respeto, superación...

Profesor 8 JB H 44 (1454-1458) FPH

...destacar los grupos de trabajo, en los que me he encontrado con compañeros y compañeras con las mismas inquietudes y necesidades frente a esta temática

Profesora 2 Vi M 30 (279-282) FPH

Pues la verdad es que lo que más me ha servido ha sido el trabajo con mis compañeros del grupo de investigación y sobre todo el trabajo de la tesis que ha sido específico sobre como educar en valores, a través de la Educación Física y en concreto del juego cooperativo.

Profesor 10 JB H 43 (1886-1891) FPH

Más dificultades encuentra el profesorado universitario para trabajar en equipo y con orientaciones similares.

El problema es que eso de forma puntual es muy difícil, no tiene efecto, y cómo poner de acuerdo a todo un departamento para trabajar así, es imposible, yo he visto además muchas veces preguntándoles a alumnos pero es que así solo trabajan tal personal o cual persona y eso les cala, pero muy poquito y si eso en vez de uno o dos fueran 8 ó 10

Profesor 3 Is (400-407) TET

4.1.3.- Competencia del profesorado para transmitir valores y actitudes

El profesorado de Educación Física de ESO considera de manera mayoritaria que es competente para transmitir valores, actitudes y hábitos positivos en sus clases, aunque entienden que continuamente han de estar formándose para dar respuesta a los nuevos retos que plantea la enseñanza.

Considero que depende en gran medida de la persona, creo que me queda mucho por aprender, el seguir trabajando, relacionándote y conviviendo con los demás (compañeros/as, familia, etc.) ayuda y enriquece para conseguirlo

Profesora 7 Ma M 30 (1251-1254) CTV

Creo que sí, aunque hay determinados aspectos en los que me gustaría obtener más información, para poder trabajarlos más concretamente y de manera más organizada.

Profesora 11 So M 37 (2067) CTV

Creo que sí, pero básicamente por mi experiencia, aunque no está demás recibir información

Profesor 8 JB H 44 (1454-1458) CTV

La verdad es que a través de la formación permanente y sobre todo con los estudios de doctorado creo que sí tengo formación suficiente, aunque siempre hay que estar adaptándose a las nuevas generaciones y a los nuevos retos.

Profesor 10 JB H 43 (1892-1895) CTV

El profesorado universitario no tiene una convicción tan clara como el profesorado de ESO, y plantea dudas a la hora de su nivel de competencia para transmitir valores en sus clases universitarias de formación de futuros profesores.

De todas formas yo coincido con lo que comentaba antes Is y Di, a mi me parece que quizás el incluir en cualquier deporte contenidos específicos de valores saltas un poco de ojo, trabajar específicamente unos contenidos de ese tipo cuando estas dando una asignatura concreta centrada en un deporte como que resulta un poco complicado, en los INEF es raro que existan ese tipo de aspectos.

Profesora 4 Pe (250.255) DES

...todos hablamos de valores, pero realmente sabemos como se opera en los valores, la naturaleza de los valores, y ¿a los profesores universitarios, nos han enseñado alguna vez a transmitir los valores? Porque es claro que se pueden transmitir de dos maneras, una es por contagio, que es la forma más inmediata, pero se pueden crear instrumentos, herramientas de trabajo para buscar estos valores. Pero dentro de esta segunda parte, apoyándose de una forma técnica, desde el punto de vista técnico ¿tenemos un conocimiento real de cuál es la naturaleza de los valores?, ¿cómo se desarrolla la personalidad moral de los alumnos?, ¿tenemos una conciencia clara de cuál es ese desarrollo evolutivo de los aspectos éticos y morales de los alumnos?

Profesor 6 Di (425-440) DES

... porque en secundaria el objetivo no es solamente transmitir conocimiento, sino educar con mayúscula, entonces ahí lo veo muy bien, pero la universidad la veo más bien orientada a transmitir conocimiento, y a lo mejor esos conocimientos que transmitir es cómo transmitir valores pero valorarles a ellos eso veo que puede tener problemas legales.

Profesor 5 JoMa (267-273) DES

Resumiendo diremos que:

- ✧ **Nivel de preparación adquirida en la Formación Inicial del profesorado universitario y del profesorado de Educación Física de ESO para transmitir valores y actitudes**
- La formación inicial del profesorado universitario participante en el Grupo de Discusión ha sido muy heterogénea, aunque de manera mayoritaria destacan la escasa importancia que el ámbito del contenido actitudinal tuvo en su currículo. Estas opiniones son coincidentes con las del profesorado de Educación Física de ESO, en las que muestran la carencia de información en el período de formación inicial para transmitir valores.
- El profesorado de Educación Física de ESO considera de manera mayoritaria que es competente para transmitir valores, actitudes y hábitos positivos en sus clases, aunque entienden que continuamente han de estar formándose para dar respuesta a los nuevos retos que plantea la enseñanza.
- El profesorado universitario no tiene una convicción tan clara como el profesorado de ESO, y plantea dudas a la hora de su nivel de competencia para transmitir valores en sus clases universitarias de formación de futuros profesores.

- ✧ **Nivel de preparación adquirida en la Formación Permanente del profesorado universitario y del profesorado de Educación Física de ESO para transmitir valores y actitudes**
- Tanto el profesorado universitario como el profesorado de Educación Física de ESO han utilizado para su formación permanente actividades verticales, destacando entre ellas los congresos, los cursos y las jornadas.
- Para la formación permanente el profesorado universitario utiliza preferentemente estrategias horizontales entre ellas los grupos de investigación, mientras que el profesorado de ESO utiliza de manera prioritaria los grupos de trabajo y los seminarios permanentes de profesores.
- Los programas de formación inicial y de formación permanente tienen que ofrecer al profesorado la oportunidad de adquirir, asimilar y aplicar saberes que les preparan para un ejercicio profesional eficiente y satisfactorio en el campo de la educación en valores, actitudes y hábitos en el alumnado que está bajo su tutela.

- Los diferentes programas y estrategias utilizadas en la formación de los docentes en valores, debe pasar por: dar a los valores, en las áreas curriculares, un espacio que posibilite el ejercicio de las competencias morales, sociales y personales; un espacio para plantear y analizar diversas formas de entender y explicar el mundo, de argumentar y dar sentido a la acción; elegir procedimientos para anticiparse a los problemas, enfrentarlos y buscar su solución.

✧ **Competencia del profesorado para transmitir valores y actitudes**

- El profesorado de Educación Física de ESO considera de manera mayoritaria que es competente para transmitir valores, actitudes y hábitos positivos en sus clases, aunque entienden que continuamente han de estar formándose para dar respuesta a los nuevos retos que plantea la enseñanza.
- El profesorado universitario no tiene una convicción tan clara como el profesorado de ESO, y plantea dudas a la hora de su nivel de competencia para transmitir valores en sus clases universitarias de formación de futuros profesores.

4.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 9: DIAGNOSTICAR, EVIDENCIAR Y APORTAR SOLUCIONES A LAS PRINCIPALES DIFICULTADES CON LAS QUE SE ENCUENTRA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ESO A LA HORA DE TRANSMITIR VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS AL ALUMNADO

El líder educativo debe enseñar a vivir en medio del conflicto. Mientras se aprende a vivir en esta situación, se asume la importancia del compromiso y de otros aspectos de la vivencia del proceso democrático.
ANA TERESA PRIETO SÁNCHEZ, 2007

- ✧ **Dificultades que encuentra el profesorado para transmitir valores y actitudes**
- ❖ **Conocimiento metodológico insuficiente**

La docencia se sitúa ante dos exigencias fundamentales: la primera se concentra en la tarea de facilitar la construcción de los conocimientos del alumnado, y la segunda que fundamenta esta tarea, referida al sentido de todas las actividades docentes y que se traduce en una sola palabra, *Ética* (Huaquín, 2001: 2)⁴⁰.

En este sentido, el profesorado está obligado a actuar éticamente siempre. Lo único que se determina, permanentemente en todo proceso educativo es la ética. La docencia universitaria debe corresponder a una educación profesional, desde el punto de vista del conocimiento exigido por los tiempos y también de las exigencias o responsabilidades éticas *per se*. Toda profesión debe generar intrínsecamente una ética profesional que dé cuenta de la variedad de contingencias diferentes relativas a la carrera correspondiente, pero en la docencia aún más acusada.

La primera dificultad que encuentra el profesorado universitario es su falta de formación específica para transmitir valores en sus clases o para enseñar como transmitir esos valores y actitudes en sus clases de formación inicial al futuro profesorado.

⁴⁰ Huaquín, V. (1998). *Ética y Educación Integral. 20th World Congress of Philosophy in Boston, Massachusetts from August 10-15, 1998.*

... porque todos hablamos de valores, pero realmente sabemos como se opera en los valores, la naturaleza de los valores, y a los profesores universitarios, nos han enseñado alguna vez a transmitir los valores? ¿tenemos un conocimiento real de cuál es la naturaleza de los valores?, ¿cómo se desarrolla la personalidad moral de los alumnos?, ¿tenemos una conciencia clara de cuál es ese desarrollo evolutivo de los aspectos éticos y morales de los alumnos?

Profesor 6 Di (425-440) DES

Es que nosotros cuando hicimos nuestra carrera, se suponían que el deporte ya generaba valores, y luego nos fuimos dando cuenta que el deporte es un contenido más, que sólo se transmiten valores si esa es nuestra intencionalidad. De tal manera que nuestra formación inicial estas cosas no se planteaban.

Profesor 8 Ju (701-706) DME

...como podemos hablar de transmitirlos. Y esta cuestión no se la plantean nadie, ni si quiera en rangos de educación inferiores. Se hacen las cosas de espalda totalmente a al educación, tanto en los deportes colectivos, como en los individuales, como en cualquier ámbito.

Profesor 6 Di (451-460) DES

Este desconocimiento se ve atenuado en el profesorado de Educación Física de ESO, que tiene más claro que una de sus principales misiones, al margen de enseñar contenidos conceptuales y procedimentales es la educación en actitudes y valores. De manera mayoritaria el profesorado se siente competente, fruto de su formación permanente y de su experiencia en la práctica.

Creo que sí, aunque hay determinados aspectos en los que me gustaría obtener más información, para poder trabajarlos más concretamente y de manera más organizada.

Profesora 11 So M 37 (2067) CTV

Creo que sí, pero básicamente por mi experiencia, aunque no está demás recibir información

Profesor 8 JB H 44 (1454-1458) CTV

La verdad es que a través de la formación permanente y sobre todo con los estudios de doctorado creo que si tengo formación suficiente, aunque siempre hay que estar adaptándose a las nuevas generaciones y a los nuevos retos.

Profesor 10 JB H 43 (1892-1895) CTV

❖ Falta de madurez en el alumnado

El profesorado universitario considera que existe una falta de madurez de su alumnado si se los compara con los alumnos de hace sólo una década. Se alude a la propia evolución de la sociedad, a la educación impartida en el entorno familiar, los cambios en la imagen de la autoridad de padres y profesores, las dificultades para encontrar un empleo de profesor/a en los próximos años, entre otras.

Los motivos por los que yo soy bastante crítico por el clima que hay en las aulas con respecto al alumnado, y son, por la inmadurez, por lo inmaduros que somos y no somos capaces de aprovechar suficientemente el tiempo, muchos profesores lo dicen pero no somos los suficientemente maduros como ser conscientes.

Profesor 3 Is (1037-1042) FMA

Lo único que tengo dudas es de un aspecto y es yo la percepción que tengo en mis clases es que en muchas ocasiones dependiendo del curso, sobretudo en cursos mas inferiores, lo que yo veo es que ellos lo viven más como alumnos que como futuros profesores, como futuros enseñantes,

Profesora 4 PE (805-809) FMA

Esta falta de maduración, sobre todo si se compara con el alumnado de años anteriores, es señalada como una dificultad por parte del profesorado de Educación Secundaria para transmitir su mensaje docente.

Pues es muy variable, hay grupos de todo tipo. Por lo general son difíciles, cada vez necesito más estrategias para motivarlos.

Profesor 13 Jei H 31 (2451-2455) CPA

...depende del instituto y de la clase...hay tanta variedad... Resumir esto en líneas generales...Pero los primeros cursos son gente muy inmadura,...

Profesor 9 Ig H 36 (1645-1653) CPA

Son habladores y les cuesta involucrarse en las actividades. No ponen mucho esfuerzo ni atención en las explicaciones.

Profesor 3 FI H 42 (431-434) CPA

Son habladores, poco educados. Algunos se involucran bien en las actividades pero otros no, sobre todo muchas chicas no.

Profesor 4 JM H 43 (629-632) CPA

❖ Heterogeneidad del alumnado

En la práctica encontramos en los diferentes grupos de alumnos/as una heterogeneidad no sólo en los niveles de conocimientos, sino en las motivaciones, en la ubicación de la propia carrera, hechos manifestados en las opiniones de profesorado universitario,

...Es en ese sentido en lo que yo por ejemplo si notamos mucha diferencia de la gente que viene de complementos de formación, en positivo, entre los alumnos que están cursando la titulación y es de 1º, y entre los primeros cursos y los últimos, en las preguntas, en los cuestionamientos que se hacen ellos y en lo que te plantean,

Profesora 4 Pe (810-817) HDA

Creo que desgraciadamente un porcentaje muy elevado no hacen la carrera de forma vocacional, sino que la hace como trampolín para hacer INEF, y por otro lado porque la asignatura como didáctica de los deportes colectivos, pasa como en EF, que predominamos la 2ª parte, es decir el apellido en lugar del nombre. Más a la parte de deportes colectivos que ala didáctica, y más a la física que a la educación.

Profesor 3 Is (1025-1031) HDA

De la misma manera se expresa el profesorado de Educación Física de ESO,

La verdad es que son algo indisciplinados y hay que estar continuamente llamando la atención ara que atiendan y se relacionen correctamente entre ellos.

Profesora 15 MC M 55 (2941-2944) CDI

Hay de todo, sin duda lo peor está en el primer ciclo de la ESO.

Profesor 8 JB H 44 (1447-1448) CPA

Mis alumnos/as suelen ser muy distraídos, se explica la actividad y cuando se disponen a realizarla te preguntan qué hay que hacer. Suelen hablar mucho entre ellos,

Profesora 11 So M 37 (2046-2055) CPA

Son muy habladores, hacen que las clases sean interrumpidas constantemente.

Profesora 14 Car M 46 (2641-2645) CPA

❖ Diferentes niveles de motivación

El profesorado es consciente que para que se alcance un proceso satisfactorio e integral, es de vital importancia tanto la motivación interna, innata o biológica del alumnado, como la externa, social o aprendida, debido a que ambas se complementan y resultan relevantes en la obtención de resultados educativos óptimos. Este último tipo de motivación, en la mayoría de los casos, el alumnado la suele interiorizar y exteriorizar mediante la observación directa y constante e imitación de modelos de referencia, siendo los más influyentes los que se encuentran más cercanos sobre ellos. Pero es evidente que a desmotivación es una dificultad añadida para el profesorado.

...yo creo que en muchas ocasiones en los primeros cursos están un poco desubicados, parecen que están estudiando nuestra titulación o tal por su vivencia, por su formación personal, mas que verlo como futuros educadores, enseñantes, entonces yo creo que ahí si hay que deberíamos plantear un cambio de chip en ellos, porque a parte de transmitir los propios valores sean luego capaces de transmitirlos que se puedan plantear que dificultades van a tener luego y como se pueden solventar.

Profesora 4 Pe (820-831) MOT

Los objetivos que planteemos deben estar claros y las motivaciones deberían ser intrínsecas. Lo que yo necesito en la vida es un objetivo, si no estoy perdido, y me lo estoy poniendo yo mismo.

Profesor 7 Jo (1450-1462) MOT

De manera mayoritaria el profesorado de ESO manifiesta, aunque con matices, que el alumnado se muestra motivado por la clase de Educación Física en general y por los juegos y deportes en particular.

Están bastante motivados por las clases de educación física, lo que peor les sienta es perder la clase, sea el motivo que sea; en general en nuestras clases se portan bien, salvo alguna excepción aislada, ellos mismos intentan poner orden para que no se pierda tiempo y empezar a jugar o seguir jugando cuanto antes.

Profesor 1 Ra H 42 (061-065) CPA

El clima de mis clases la verdad que, a pesar de lo "estropeado" que está hoy día en Secundaria, suele ser distendido, los niños/as están motivados con la asignatura y así vienen a clase. Sin olvidar que son adolescentes, que hablan mucho y más en nuestra aula tan especial, pero poco a poco van respetando los turnos de palabra.

Profesora 2 Vi M 30 (242-246) CPA

En general son alumnos y alumnas muy participativos, también habladores pero eso no me importa demasiado siempre que me escuchen cuando yo me dirijo a ellos y guarden un respetuoso silencio durante mis intervenciones. La asignatura les suele gustar y no es necesario una motivación especial.

Profesor 5 Ro H 34 (845-850) CPA

Son niños traviesos y revoltosos, pero afortunadamente no son malos, no tienen maldad. Suelen estar muy motivados por la asignatura y en mis clases, son participativos, aunque a la hora de esforzarse en actividades de tipo más teórico son vaguillos.

Profesora 7 Ma M 30 (1245-1250) CPA

Esta pregunta depende del instituto y de la clase...hay tanta variedad... Resumir esto en líneas generales...puff...son habladores, y la verdad es que suelen estar motivados y se implican bastante en clase,

Profesor 9 Ig H 36 (1645-1653) CPA

✧ **Propuesta de soluciones para una formación del profesorado basada en el paradigma de las conductas motrices orientadas a la educación en valores y actitudes**

Ortiz Torres (2001)⁴¹ considera que para educar en valores se "han aplicado criterios que, en aras de la urgencia de la práctica educativa, han provocado su vulgarización, y por ende, errores en su pretendida formación con los consiguientes resultados totalmente opuestos a los esperados".

Consecuentemente, los programas de formación tienen que ofrecer al profesorado la oportunidad de adquirir, asimilar y aplicar esos saberes que le preparan para un ejercicio profesional más eficiente y satisfactorio. El profesorado universitario muestra deseos de cambio.

⁴¹ Ortiz Torres, E. (1999). Un modelo de personalidad para la formación de valores en la Educación Superior. *Revista Magistralis*. Universidad Iberoamericana Golfo Centro, Puebla. México.

En cambio si existen una propuesta relativamente reciente sobre la pedagogía de las conductas motrices de De la Vega y este tipo de autores, que creo que son interesantes, porque la cuestión no es que aparezcan los valores, sino que no desaparezcan, es decir la conducta en global, hay un valor igual que hay una conducta motriz.

Profesor 2 JoA (185-190) PNP

Esta formación pasa por: dar a los valores, en las áreas curriculares, un espacio que posibilite el ejercicio de las competencias morales, sociales y personales; un espacio para plantear y analizar diversas formas de entender y explicar el mundo, de argumentar y dar sentido a la acción; elegir procedimientos para anticiparse a los problemas, enfrentarlos y buscar su solución; un espacio para incentivar desde varias perspectivas el cultivo de múltiples potencialidades y aptitudes humanas; para vivir procesos que permitan a cada uno ubicarse, comprometerse y crecer en sus relaciones con el ambiente, con los demás y consigo mismo; para aprender a ser autónomo y a tomar decisiones responsablemente; y tener la oportunidad de valorar y disfrutar el mundo.

Una formación que quiera tener funcionalidad en las presentes y futuras generaciones de profesorado, debe pasar por preparar al profesorado en formación y en ejercicio para:

- Conocer y/o constatar las características generales del alumnado que deseamos educar en valores.
- Los valores que traen los universitarios y el alumnado de ESO.
- Los motivos que lo impulsaron a seleccionar esa carrera y no otra.
- Los valores trascendentes y los esenciales a educar, en una sociedad democrática.
- Las características personales del futuro profesional, dentro de las cuales se insertan los valores, concretados como cualidades de la personalidad.

❖ **La comunicación afectiva como manera de conducirse en el día a día**

Hoy, un profesor o una profesora es un/a comunicador/a, es un/a intermediario/a entre la ciencia y el alumnado, que necesita dominar las técnicas básicas de la comunicación. Además, en la mayor parte de los casos, las situaciones de enseñanza se desarrollan en un ámbito grupal, exigiendo de los profesores/as un dominio de las técnicas de comunicación grupal.

Creo que hace falta esa afectividad, que sientan nuestros alumnos que les dedicas diez segundos, pero lo estás escuchando sólo a el, y estás

dedicado al problema que te está transmitiendo. En ese momento te lo has ganado, para siempre, porque sabe que estás con él. Pero yo creo que ese tipo de cosas tenemos que hacerlas todos, en el colegio, en la enseñanza secundaria y en la enseñanza universitaria.

Profesor 6 Di (1325-1332) INC

...yo reconozco que soy bastante cascarrabias, y este año dije voy a intentar ser más tolerante con los alumnos, no voy a estar a la que salta, y casualmente estoy intentando llevarlo a cabo en todas mis clases... sino que están bastante motivados hacia la asignatura, y son asignaturas que son duras, ...sino es la actitud de la clase, de agradable, en las exposiciones, esa tolerancia mía se esta reflejando también hacia mi.

Profesor 1 Ma (835-845) AFE

El profesorado con menos experiencia descubre enseguida que, además de los contenidos de enseñanza, necesita encontrar unas formas adecuadas de expresión, en las que los silencios son tan importantes como las palabras.

Mientras que no exista esa implicación afectiva, lo que es cierto, tu Ju, tendrás mucha más significatividad o mucha más repercusión en mi que cualquiera del resto que todavía no los conozco, porque como existe ese lazo entre tú y yo, esa sintonía, esa empatía, tendrá mucha más repercusión.

Profesor 3 Is (1300-1307) AFE

...respondemos mucho mejor a estímulos positivos que a negativos, es una anécdota bastante bonita pero que creo que va por ahí. Si yo voy dándole a mis alumnos estímulos positivos, voy a recibir estímulos más positivos.

Profesor 7 Jo (925-929) AFE

El problema no consiste sólo en presentar correctamente nuestros contenidos, sino también en saber escuchar, en saber preguntar y en distinguir claramente el momento en que debemos abandonar la escena. Para ello hay que dominar los códigos y los canales de comunicación, verbales, gestuales y audiovisuales.

❖ Creación de expectativas

Sabemos que tanto los profesores principiantes como los expertos consideran que la reflexión debe formar parte de la rutina diaria de su profesión. Viciano y Zabala (2004)⁴². Las expectativas que el profesorado crea sobre sus alumnos son un buen estímulo para el aprendizaje.

Debemos mostrarles nuestras expectativas, que pretendemos de ellos. Hasta que no exista cierto calor, cierto cariño y seamos receptivos a ellos, y a sus preocupaciones y a sus intereses y estemos ahí... yo creo que mientras no seamos conscientes de eso y no lo pongamos en práctica podremos influir poco.

Profesor 3 Is (1313-1317) EXP

⁴² Viciano, J. y Zabala, M. (2004). *Un estudio descriptivo sobre cómo planifican los profesores de Educación Física*. En M. A. González, A. Sánchez y Gómez, J. Actas del International Congress of AIESEP. Preparación profesional y necesidades sociales. A Coruña. pp. 732-739.

...pero yo creo que ser profesional tiene que ser, se le tiene que notar pasión, ser evidente esa pasión porque creo que el alumno cuando perciba eso se va a enganchar y además yo creo que el alumno tiene que notar que el profesor está implicado en 100% en que él aprenda, o en que él sea mejor en lo que se.

Profesor 3 Is (1010-1014) PRA

Las expectativas de los docentes sobre sus alumnos y el sentimiento de aceptación a ellos son dos condiciones básicas necesarias, para ser un profesor mediador y de ese modo lograr la plena formación del alumnado.

❖ Investigación acción

Este paradigma concibe al profesorado como un profesional de la educación que es reflexivo y que resuelve problemas. La reflexión supone cierto tipo de experimentación en la que los practicantes interpretan situaciones mediante planteamiento y resolución de problemas. Este modelo de formación se conoce como "*orientado a la indagación*". (Zeichner, 1993)⁴³.

Yo considero que la investigación educativa entendida como indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se encuentra sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde estas resultan más adecuadas

Profesor 8 Ju (1281-1286) RTA

..yo creo que mientras no seamos conscientes de eso y no lo pongamos en práctica podremos influir poco. La clase es un buen lugar para investigar comportamientos y conductas, para poder intervenir solucionando los problemas.

Profesor 3 Is (1318-1322) EXP

El hecho de investigar en clase de Educación Física es una buena forma de acercar al profesorado hacia una modificación constante de la materia que imparte diariamente, por lo que el concepto de investigación en la enseñanza resulta elemental de cara a no concebir el proceso educativo como algo monótono y reiterado. A juicio de García (1999)⁴⁴, introducir planteamientos investigativos en el aula, ineludiblemente conlleva modificaciones importantes a todos los niveles. Además, según el estudio de Fernández y Barquín (1998)⁴⁵, el profesorado andaluz, independientemente de su edad, considera a la investigación en clase como una forma adecuada de

⁴³ Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. En *cuadernos de Pedagogía* nº 220 (Diciembre 1993). Monográfico del profesorado, pp. 44-49. Barcelona: Fontalba, S.A.

⁴⁴ García, M. S. (1999). La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. Estudio de un caso. *Revista de investigación educativa*, 17 (1), pp. 149-166.

⁴⁵ Fernández, J. y Barquín, J. (1998). Opinión del profesorado andaluz sobre la formación permanente: estudio de dos generaciones de docentes. *Revista de educación*, 317, pp. 281-298.

perfeccionamiento. Igualmente, Manso (1999)⁴⁶ confirma la trascendencia de la investigación cuando analizando la profesionalización pedagógica del profesorado universitario, indica que para que el docente universitario sea un verdadero profesional en su trabajo es necesario que evalúe e investigue todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.

❖ **Retroalimentación afectiva, prescriptiva y concurrente**

Las soluciones a determinados problemas de motivación en el aula, pueden resolverse cambiando las expectativas haciendo que el estudiante actúe y compruebe que su respuesta es realmente eficaz; proponer metas alcanzables y a corto plazo para hacer ver que el esfuerzo sirve para algo e ir elevando los objetivos de manera progresiva. Pero también se puede intentar, desde un principio prevenir la situación logrando que el alumnado tenga éxito en sus esfuerzos para que empiecen comprobando que el cambio en las situaciones depende de sus actos y que el profesorado se lo reconoce.

Los profesores y profesoras podemos comunicar nuestras expectativas al alumnado de muchas maneras, una de ellas, que consideramos que obtiene mayor éxito, es una adecuada retroalimentación, cuyas características de manera mayoritaria el profesorado indica que lo suministra de manera afectiva, prescriptiva y concurrente.

A mi me parece que con la información que nosotros les damos durante la sesión, con el feedback que les damos, que si podemos utilizarlas mucho también como educación en valores y como un desarrollo también en cuanto a aspectos actitudinales, porque en esa información que les estamos dando estamos concediendo realmente importancia a unos aspectos o a otros y se lo estamos transmitiendo a ellos, por situaciones que se vayan dando durante la sesión, o sea, el que haya una situación de ayuda de un compañero a otro y tu les digas: oye, estupendo que le hayas corregido a tu compañero lo que está haciendo mal.

Profesora 4 Pe (1266-1275) RTA

Yo, de las cosas que tengo claras sobre el tema del feedback, es que tendría que tener tres características. Tendría que ser prescriptivo, afectivo y concurrente... ... La concurrencia es importante a la hora de reelaborar, que el individuo tenga conciencia de por qué y de para qué.

Profesor 8 Ju (1275-1280) RTA

...en cuanto al tema del feedback, para la clase para transmitir valores. Y antes decías, yo voy a parar a este alumno porque ha hecho esto, pues sí, hay que pararlo y decirle mira, esto no está bien. Hay que plantearse hacer las cosas mucho más tranquilos, y escucharles. Hoy he recogido trabajos de alumnos, y te paras con ellos, el feedback continuo es muy, muy importante.

Profesor 5 JoMa (1370-1376) RTA

⁴⁶ Manso, J. M. (1999). Profesionalización pedagógica del profesorado universitario. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34, pp. 319-328.

De la misma manera el profesorado de Educación Física de la ESO, considera de vital importancia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje el uso adecuado de la retroalimentación.

Suelo dar información de todo tipo: correcciones individuales, grupales y masivas. Depende del error o de la situación a cambiar. Si influye a mucha gente para la clase y lo comentamos brevemente. Si solo es cuestión de uno o varios alumnos/as me acerco a ellos y lo hablamos.

Profesor 5 Ro H 34 (868-873) TRF

Sí, mientras realizan las actividades propuestas les suelo dar feedback en el mismo momento, de forma individual; y al final de la misma o de la sesión, a veces aplico el feedback grupal.

Profesora 11 So M 37 (2081-2084) TRF

Varío la forma, depende del tipo de sesión, actividad, etc. Individual cuando veo que hacen algo mal, postura, gesto, etc que pueda suponer algún peligro o que sencillamente no esté bien. Y la grupal la uso mucho.

Profesor 1 Ra H 42 (126-129) TRT

Me gusta dar los feedback en el mismo momento, casi nunca los doy de forma retardada, salvo que no merezca la pena interrumpir la actividad. Creo que cuando los doy de forma retardada no son tan conscientes de lo que hacen que dándoselos en el mismo momento.

Profesora 2 Vi M 30 (336-340) TRT

❖ El trabajo colaborativo

El profesorado considera que el trabajo colaborativo es la modalidad más adecuada y coherente de agrupamiento para crear ese clima de cooperación, porque favorece el desarrollo de una mayor capacidad para el respeto y aceptación de otros puntos de vista, de actitudes solidarias en la consecución de metas comunes; el reconocimiento de los valores y limitaciones de uno mismo respecto a los demás; saber asumir responsabilidades y tareas en relación a decisiones grupales y la adquisición y el desarrollo de normas de relación social y de actitudes democráticas ante los otros.

...a veces, para la transmisión de valores, en la escuela debemos de empezar a trabajar de una manera seria en equipo para transmitir valores. Eso se tiene que pensar desde la administración educativa, y estableces horarios y espacios donde se pueda realmente trabajar en equipo. Porque para transmitir valores hace falta crear un clima y una estructura adecuada. No solamente que él sea muy bueno y que él sea muy bueno y que el otro sea bueno individualmente, que eso es importantísimo, sino que hacen falta más cosas

Profesor 6 Di (1346-1353) TET

Conforme vas avanzando te vas dando cuenta, o cuando conoces gente como Di, te hacen pensar, Di... o M... P..., que es necesario trabajar juntos en las mismas propuestas y con objetivos coincidentes.

Profesor 7 Jo (080-83) TET

Yo creo que el mayor problema, y cada vez lo tengo más claro, es que no trabajamos en la misma línea todos, no trabajamos en equipo, tenemos una cultura de trabajo individual. Y estamos perdidos y volvemos a los niños locos, porque lo que dice Juan no va en la misma línea de lo que digo yo, y lo que digo yo no va en la misma dirección que lo que dice Ma. Y entonces, en las edades sobre todo de primaria y secundaria, hace falta que trabajemos en equipo, pero no hay una cultura de trabajo en equipo, no nos han enseñado a trabajar en equipo.

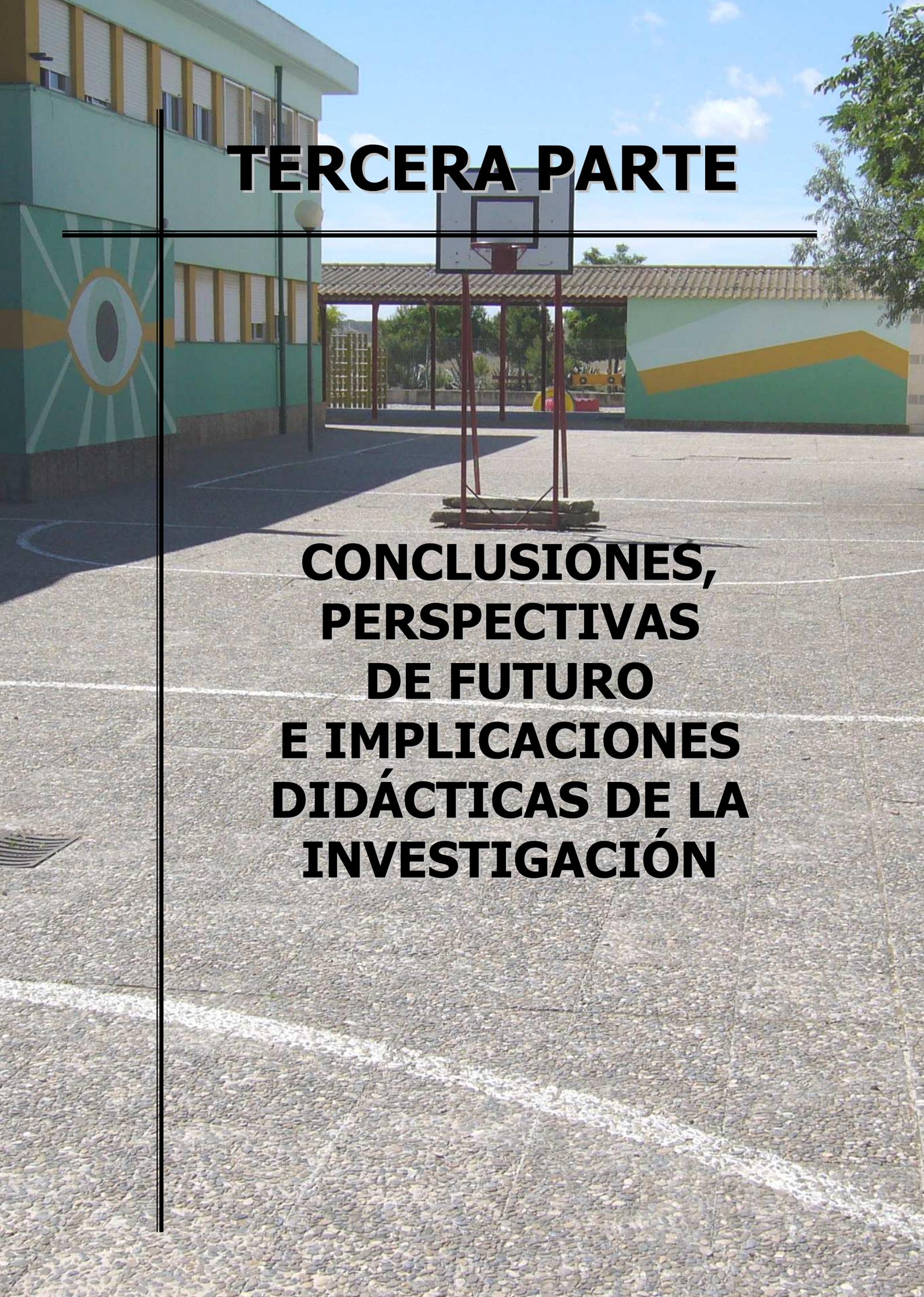
Profesor 6 Di (1235-1244) TET

La investigación, en tanto que tarea colectiva, proporciona al profesorado la posibilidad de compartir la planificación de un proyecto, su realización y los resultados que se obtengan, de modo que estamos favoreciendo una de las actitudes más características de la construcción del conocimiento científico, la de compartir lo que se sabe para poder aprender más y solucionar los problemas que plantea la comprensión del mundo.

Resumiendo diremos lo siguiente:

- ✧ **Dificultades que encuentra el profesorado para transmitir valores y actitudes**
- Una gran dificultad que encuentra el profesorado universitario a la hora de transmitir valores en sus clases, es su falta de formación específica para enseñar como transmitir esos valores y actitudes en sus clases de formación inicial al futuro profesorado.
- El profesorado de Educación Física de ESO, que tiene más claro que una de sus principales misiones, al margen de enseñar contenidos conceptuales y procedimentales es la educación en actitudes y valores. De manera mayoritaria el profesorado se siente competente, fruto de su formación permanente y de su experiencia en la práctica.
- El profesorado universitario y de Educación Física de ESO, considera que existe una falta de madurez de su alumnado si se los compara con los alumnos de hace sólo una década. Se alude a la propia evolución de la sociedad, a la educación impartida en el entorno familiar, los cambios en la imagen de la autoridad de padres y profesores, las dificultades para encontrar un empleo de profesor/a en los próximos años, entre otras.
- En la formación inicial del profesorado de Educación Física, encontramos en los diferentes grupos de alumnos/as una heterogeneidad no solo en los niveles de conocimientos, sino en las motivaciones y en su ubicación de la propia carrera.

- De manera mayoritaria el profesorado de ESO manifiesta, aunque con matices, que el alumnado se muestra motivado por la clase de Educación Física en general y por los juegos y deportes en particular.
- ✧ **Propuesta de soluciones para una formación del profesorado basada en el paradigma de las conductas motrices orientadas a la educación en valores y actitudes**
- Los programas de formación tienen que ofrecer al profesorado la oportunidad de adquirir, asimilar y aplicar esos saberes que le preparan para un ejercicio profesional más eficiente y satisfactorio.
- La nueva formación del profesorado pasa por: dar a los valores, en las áreas curriculares, un espacio que posibilite el ejercicio de las competencias morales, sociales y personales; un espacio para plantear y analizar diversas formas de entender y explicar el mundo, de argumentar y dar sentido a la acción.
- Educar en valores no consiste sólo en presentar correctamente nuestros contenidos, sino también en saber escuchar, en saber preguntar y en distinguir claramente el momento en que debemos abandonar la escena. Para ello hay que dominar los códigos y los canales de comunicación, verbales, gestuales y audiovisuales.
- Tanto el profesorado de Educación Física de ESO, como el profesorado universitario que participa en la formación inicial de los docentes, considera de vital importancia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje el uso adecuado de la retroalimentación, con las características de ser administrado de manera afectiva, prescriptiva y concurrente.
- El profesorado en general considera que el trabajo colaborativo es la modalidad más adecuada y coherente de agrupamiento entre profesores para crear ese clima de cooperación, porque favorece el desarrollo de una mayor capacidad para el respeto y aceptación de otros puntos de vista, de actitudes solidarias en la consecución de metas comunes.
- El hecho de investigar en clase de Educación Física es una buena forma de acercar al profesor hacia la Educación Física que imparte diariamente, por lo que el concepto de investigación en la enseñanza resulta elemental de cara a no concebir el proceso educativo como algo monótono y reiterado.

The background image shows an outdoor basketball court in a school courtyard. A basketball hoop stands in the center. To the left is a light green building with a large mural of an eye. To the right is a covered walkway with a green and yellow mural. The sky is blue with some clouds.

TERCERA PARTE

**CONCLUSIONES,
PERSPECTIVAS
DE FUTURO
E IMPLICACIONES
DIDÁCTICAS DE LA
INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES, PERSPECTIVAS DE FUTURO E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

SUMARIO DEL CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

1.- CONCLUSIONES

2.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

3.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

1.- CONCLUSIONES

En la educación se transmiten y adquieren valores, actitudes y hábitos positivos que hacen posible la vida en sociedad. Si tuviésemos que elegir un solo valor, nos decantamos por el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales.

JESÚS IBÁÑEZ GARCÍA, 2008

Vamos a presentar las principales conclusiones que se desprenden tras la realización de nuestro trabajo de investigación, siguiendo el esquema general de cada uno de los objetivos específicos que hemos trabajado y tomando en consideración los datos del Cuestionario pasado al alumnado, el análisis del Grupo de Discusión llevado a cabo con el profesorado universitario que participa en la formación inicial de docentes de Educación Física, así como del análisis realizado de las Entrevistas personales realizadas al profesorado de Educación Física de la ESO.

1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL A) CONOCER LA TIPOLOGÍA, PREFERENCIAS Y MODELOS DE ORGANIZACIÓN DEL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES PRACTICADOS EN PRIMERO Y SEGUNDO CURSO DE LA ESO DE LA PROVINCIA DE GRANADA, ASÍ COMO LOS VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS QUE TRANSMITEN AL ALUMNADO (Objetivos específicos asociados del 1 al 3)

1.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 1: CONOCER EL PERFIL PERSONAL, ESCOLAR, FAMILIAR Y SOCIOCULTURAL DEL ALUMNADO DE PRIMERO Y SEGUNDO CURSO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE LA PROVINCIA DE GRANADA

1.1.1.- Perfil personal del alumnado de la Muestra

- El total de participantes en la muestra es de 1097 alumnos y alumnas, de los cuales 562 son chicos y 535 son chicas.
- El 90% del alumnado pertenece al intervalo de edad comprendido entre 12 y 14 años, que es la edad natural del alumnado de 1º y 2º de ESO.

1.1.2.- Perfil escolar del alumnado de la Muestra

- Al analizar la muestra por cursos comprobamos que 558 están en primero y 539 en segundo curso, teniendo un porcentaje del 50,87% para 1º de ESO y un porcentaje de 49,13% en 2º.

1.1.3.- El entorno familiar del alumnado

- En el Capital y en la Zona Sur, es donde se encuentran los mayores núcleos de población, las profesiones mayoritarias son las de *funcionario, empleados, maestros, militares...* (Capital, 24,14%; Zona Sur, 20,91%; padres). De la misma manera es en la Zona Norte donde la profesión mayoritaria en los padres es la agricultura con un 52,89%.
- Las madres se dedican de manera mayoritaria a *“Encargada del hogar”*, superando en todas las zonas el 25%, destacando el 43,11% de la Zona Norte. También resulta significativo que en la capital el 18,77% de las madres y 24,39% de las mismas en la Zona Sur son *funcionarias, empleadas, maestras...*
- Resulta llamativo que ningún alumno/a encuestada respondió que su padre se dedicase a ser *“encargados del hogar”*, hecho este que se manifiesta en todas las zonas territoriales.

1.1.4.- El entorno socio-deportivo del alumnado

- El 61% de los padres y más del 72% de las madres no realiza actividad deportiva habitualmente.
- Sólo el 14,22% de los padres y el 10,76% de las madres practican más de dos veces a la semana algún tipo de actividad física, por lo que la influencia a nivel de modelado en el desarrollo de los hábitos deportivos de sus hijos es escaso.
- Las influencias positivas en cuanto a la práctica deportiva vienen dadas por los hermanos/as, un 57% y los amigos/as un 78%. Es en los iguales, donde se encuentran las cifras más altas de practicantes y de donde podemos deducir que aparecen las influencias positivas externas hacia la cultura de la práctica deportiva.

1.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 2: INDAGAR ACERCA DE LA TIPOLOGÍA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES QUE ENSEÑA EL PROFESORADO Y PRACTICA EL ALUMNADO DE 1º Y 2º CURSO DE ESO, PREFERENCIAS DE PRÁCTICA Y VALORACIÓN QUE REALIZAN DE LOS MISMOS

1.2.1. Tipología de los Juegos y Deportes que se enseñan y aprenden en las clases de Educación Física de la ESO

- El total del profesorado entrevistado, así como el alumnado encuestado, manifiestan que trabajan en clase los deportes colectivos más próximos a su propio entorno social o de clara influencia mediática.
- El profesorado enseña deportes de pala y raqueta, singularizando esta práctica en el bádminton, las palas y el tenis de mesa. Las opiniones del alumnado indican que aunque realizan deportes de pala y raqueta en clase, esta práctica no es ni asidua ni mayoritaria.
- Tanto el profesorado como el alumnado se manifiestan de manera altamente mayoritaria, en que no se practica en clase actividades de deportes de adversario, tales como el judo, el kárate, artes marciales.
- El profesorado manifiesta que enseña deportes individuales en clase. Así, señalan que enseñan: preferentemente atletismo y gimnasia, aunque reconocen que existen dificultades de espacio y de material para llevar a cabo este tipo de deportes.
- El alumnado en sus respuestas deja claro que no son los deportes individuales (atletismo) los que más se practican en la clase. Así, sólo el 35,24% manifiesta que realiza este tipo de deportes.
- Hay bastante coincidencia por parte del profesorado en cuanto a la enseñanza de deportes no habituales en el entorno de la provincia de Granada, destacándose la enseñanza del béisbol, del lacrosse y del hockey adaptado (floorball), estas opiniones son corroboradas por los datos ofrecidos por el alumnado.

1.2.2. La utilización de los Juegos y Deportes como procedimiento metodológico

- El profesorado manifiesta que introduce los juegos y deportes en clase como elemento motivador, con especial mención a los juegos y deportes cooperativos, empleándolos como medio y como recurso metodológico.
- El alumnado manifiesta que realiza Juegos y Deportes relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aeróbic, bailes...), aunque no lo hace de manera mayoritaria, de la misma manera manifiestan que realizan Juegos y Deportes en la Naturaleza en el Centro (escalada, orientación...) en un porcentaje relativamente bajo.
- En cuanto a la utilización de Actividades Lúdicas tales como habilidades y destrezas motrices, malabares, zancos..., el alumnado manifiesta que su práctica se prodiga poco o muy poco en los centros escolares.
- De forma general el profesorado utiliza la competición como un elemento motivador de primer orden. El alumnado corrobora las opiniones de los profesores con una mayoría contundente, manifestando que en su centro se realizan algunas o bastantes competiciones.
- La opinión mayoritaria del alumnado es que le gusta que las actividades deportivas que les proponen los profesores/as de Educación Física, tengan un carácter competitivo, aunque hay que indicar que es al grupo de chicos al que les gusta mucho más que a las chicas.

1.2.3. Tiempo que se dedica al núcleo de contenidos de juegos y deportes

- De manera mayoritaria, el profesorado entrevistado manifiesta que es el núcleo al que más tiempo dedican cada curso de la ESO. El alumnado está totalmente de acuerdo con las opiniones expresadas por el profesorado.

1.2.4. Preferencias del profesorado y del alumnado respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de los juegos y deportes

- Dentro de la heterogeneidad de deportes que el profesorado manifiesta que les gusta enseñar, aparece de manera mayoritaria el voleibol, el baloncesto y el fútbol dentro de los deportes colectivos y el bádminton y la gimnasia artística entre los individuales y de adversario.

- En cuanto a las preferencias del alumnado, desde la perspectiva del profesorado, incorporan la variable género, así el deporte hegemónico que el alumnado masculino prefiere practicar al menos al principio de la etapa es el fútbol, apareciendo mayor diversidad en el alumnado femenino que se decanta por el voleibol o la gimnasia artística.
- Los deportes colectivos que más gustan al alumnado de la ESO, de la provincia de Granada, son por este orden: Fútbol, Voleibol, Baloncesto y Balonmano.
- Las preferencias del alumnado en cuanto a la práctica de los deportes de adversario, se decantan por: tenis, tenis de mesa, paddle, bádminton. y en último lugar, las artes marciales.
- En cuanto a los deportes individuales los más apreciados por el alumnado son y por este orden: natación; ciclismo, senderismo, esquí, gimnasia artística, atletismo y gimnasia rítmica.

1.3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 3: COMPROBAR LAS CONCEPCIONES QUE EL ALUMNADO, EL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ESO, TIENEN DE LOS JUEGOS Y DEPORTES COMO MEDIADORES PARA TRANSMITIR Y ADQUIRIR VALORES EN EL ALUMNADO DE PRIMERO Y SEGUNDO DE LA ESO Y LOS QUE ESTOS CONSIDERAN QUE HAN ADQUIRIDO CON SU PRÁCTICA

1.3.1. Valores, actitudes y hábitos que transmiten los juegos y deportes según la percepción del alumnado y del profesorado

- La opinión mayoritaria expresada por los colectivos de profesores/as investigados, se inclinan a considerar que el deporte ni es bueno ni es malo en sí, sino cómo se desarrolla su práctica y en qué clima moral se desenvuelve.
- El profesorado universitario y de Educación Física de la ESO, así como el alumnado consideran que las actividades deportivas pueden ser un medio ideal para transmitir y adquirir valores y actitudes.
- Hay unanimidad en las opiniones del profesorado, al considerar que el deporte no es nada más que un medio, una herramienta, un recurso que utilizado adecuadamente puede llevar a la reflexión, a la transmisión y a la adquisición de valores positivos.
- El profesorado de manera general considera que la influencia del entorno es decisiva a la hora de transmitir valores y actitudes y otorgan una importancia capital a las diferencias que se encuentran en los diferentes centros y en los diferentes cursos con los que trabajan.
- Los valores individuales que el alumnado considera que pueden transmitir los juegos y deportes son y por este orden: *“respetar las reglas del juego”, “Esfuerzo y constancia en las tareas”, “participar en las actividades”, “cuidar el material”, “asumir la responsabilidad”* y *“buena disposición para el trabajo”*..
- El profesorado universitario *“cree”* que entre los valores individuales que puede transmitir el deporte está el esfuerzo, la autoestima y la responsabilidad. El profesorado de la ESO coincide en que los valores individuales que puede transmitir el núcleo de juegos y deportes son y por este orden: esfuerzo, responsabilidad y autoestima.

- Los valores sociales elegidos por los alumnos y alumnas por orden de preferencia son: “respeto”, “capacidad de trabajo en grupo”, “cooperación”, “tolerancia”, “sentido de la justicia” y “capacidad de liderar, mandar”.
- El profesorado universitario, considera que los valores sociales que puede y debe transmitir el deporte son y por este orden: respeto, cooperación, compañerismo, ayuda mutua y la deportividad. El profesorado de Educación Física de la ESO, señala los mismos valores que el profesorado universitario y que el alumnado, destacando entre todas las opiniones expresadas las que consideran que el respeto es el valor que más puede transmitir el núcleo de juegos y deportes.

1.3.2. Valores que les gustaría transmitir al profesorado y adquirir al alumnado a través de la práctica de actividades deportivas

- Los valores que a los encuestados les gustaría conseguir haciendo deporte son: la salud, el respeto, compañerismo, deportividad, el sentido del esfuerzo, afán de superación, autoestima y ligeramente por debajo de estos aparecen los valores de la responsabilidad, igualdad y colaboración.
- El profesorado universitario y el profesorado de la ESO, se decanta por considerar que los valores individuales que mejor puede transmitir el deporte son los valores de esfuerzo, responsabilidad y autoestima.
- Los valores sociales que el profesorado considera que pueden ayudar a transmitir al alumnado los juegos y deportes, responden y por este orden el respeto, cooperación, compañerismo, ayuda mutua y la deportividad.

1.3.3. Pensamientos y creencias del profesorado y el alumnado acerca del uso de la competición

- El profesorado universitario y el de la ESO, se manifiesta defensor de una competición orientada hacia la educación, para ello consideran que se debe proceder a las modificaciones que se precisen.
- Las adaptaciones más generales suelen realizarse en función del número de participantes, los niveles de destreza y la adaptación de las reglas para que la actividad de competición sea más rica a nivel educativo.

- El alumnado valora muy positivamente la competición y considera que “Con las actividades competitivas aprenden aspectos como valorar a los compañeros/as”, que “Con las actividades competitivas aprenden aspectos como respetar al adversario”.
- La percepción del profesorado de la ESO no es coincidente con la del alumnado en cuanto los comportamientos de estos en el transcurso de la competición, no coincidiendo con el alumnado respecto a *respetar al árbitro o juez y en cuanto al respeto a las reglas*.

1.3.4. Valores que el alumnado considera que ha adquirido y que pone en practica

- Los valores que el alumnado dice poner en practica y por este orden son: respeto, compañerismo, esfuerzo, deportividad, salud, responsabilidad, solidaridad, afán de superación, colaboración, igualdad, autoestima, tolerancia.
- El profesorado trata en sus clases el transmitir valores individuales y sociales, consiguiendo éstos en grados muy variables, dependiendo de los entornos socioculturales, del tipo de alumnado y de la disposición para asumir responsabilidades y decisiones. Así, el profesorado destaca que desea que sus alumnos/as pongan en práctica los valores individuales: respeto, seguido de la responsabilidad, la autoestima, el esfuerzo y la salud, existiendo bastante coincidencia con la elección del alumnado.
- A nivel de valores sociales el profesorado insiste en sus clases en transmitir los valores de compañerismo, la colaboración, la tolerancia y la solidaridad, existiendo bastante coincidencia con la elección del alumnado.

2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL B) ANALIZAR EL TRATAMIENTO QUE SE REALIZA DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM EN RELACIÓN A LA APLICACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS EN LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO Y DURANTE EL DESARROLLO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESO (objetivos específicos asociados 4 y

2.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 4: ANALIZAR EL TRATAMIENTO QUE SE REALIZA EN LA UNIVERSIDAD Y EN LOS CENTROS DE LA ESO DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM EN RELACIÓN A LA APLICACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS COMO MEDIADORES PARA LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES

2.1.1. Tratamiento que se realiza de los objetivos

- El profesorado universitario prima objetivos de procedimientos por encima de objetivos actitudinales. Por parte del profesorado de la ESO, hay interés de hacer partícipe al alumnado de los objetivos que se quieren conseguir en el proceso, así de manera mayoritaria el profesorado entrevistado muestra una intencionalidad actitudinal a la hora de explicitar sus objetivos.
- El alumnado corrobora las opiniones del profesorado respecto al tratamiento de los objetivos al responder en la “zona afirmativa” que *“los objetivos que tu profesor/a os propone a conseguir con las actividades, son fáciles y asequibles”*. De la misma manera, mayoritariamente responde que *“sabe en todo momento cuál es el objetivo de la actividad o deporte que estás realizando”*.

2.1.2. Tratamiento que se realiza de los contenidos

- Las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión con profesorado universitario, son contundentes, en el sentido de que la prioridad en el ámbito de la enseñanza de los contenidos deportivos, la tienen los conceptos y los procedimientos.
- El profesorado de Educación Física de la ESO, se plantea que su prioridad está en los contenidos actitudinales, a través de los procedimientos llevados a cabo en la práctica deportiva.

- El alumnado de la ESO de manera mayoritaria (70,25%) considera que en las clases de Educación Física no se da demasiada teoría. Datos que avalan y corroboran lo expresado por el profesorado en las Entrevistas personales.

2.1.3. Tratamiento que se realiza en la Metodología

- El profesorado tanto universitario, como de la ESO opta por estrategias metodológicas que favorecen la partición en clase, la asunción de roles de responsabilidad, el trabajo cooperativo y que propicien la autonomía progresiva.
- Tanto el profesorado universitario que participa en el proceso de formación inicial, como el profesorado en la práctica activa con el alumnado de la ESO, valora la reflexión como estrategia como altamente significativa para propiciar el aprendizaje del alumnado.
- La diversidad de estrategias metodológicas participativas, abiertas, autónomas, que el profesorado universitario y de la ESO ponen en marcha en sus clases, nos hace concluir que el profesorado en general muestra un alto nivel de conocimiento metodológico.
- El alumnado opina de manera muy mayoritaria (85%) que el tiempo en las clases de Educación Física se aprovecha muy bien, siendo muy escaso el número de alumnos y alumnas que opina que hay tiempo que se desaprovecha y que se tiene en cuenta a todos los alumnos y alumnas independientemente de su nivel
- El alumnado reconoce que el profesorado de sus centros plantea “clases libres” en las que cada alumno/a elige la actividad que prefiere realizar en función de sus niveles de destreza, sus motivaciones, gusto por la misma, elección de compañeros/as.
- El profesorado universitario muestra la importancia de ofrecer al alumnado en formación inicial, una información clara y de calidad, que esté de acuerdo con los objetivos previstos.
- El profesorado de la ESO, de manera mayoritaria ofrece al alumnado información de calidad acerca de los objetivos, contenidos, metodología, organización de la clase y en algunos casos criterios de evaluación que se va a seguir.
- El alumnado está totalmente de acuerdo con las opiniones expresadas por su profesorado de Educación Física, al responder en un (87,53%) que las explicaciones de su profesor/a de Educación Física son claras y le ayudan a aprender.

- El alumnado de manera mayoritaria considera que su profesor/a *“tiene en cuenta su opinión a la hora de elegir deportes a practicar en la clase de Educación Física”*, hecho éste que es refrendado por las opiniones del profesorado.
- El profesorado universitario valora muy positivamente la administración de feedback a su alumnado en formación inicial como medio para incidir en una educación global, que incorpore no sólo conceptos y procedimientos, sino también valores y actitudes, aunque en el momento actual de manera mayoritaria, esta formulación está en el plano de las ideas más que en una realidad cotidiana.
- El profesorado de la ESO, manifiesta que suele proporcionar mucho feedback a su alumnado, entendiendo que es un factor didáctico clave para mejorar el aprendizaje. La intencionalidad que pretende al suministrar sus feedback es preferentemente prescriptivo; por la forma de proporcionarlo suele también ser en la mayoría de los casos afectivo y por el momento en que se proporciona concurrente o al final de la sesión.
- Con menor rotundidad que el profesorado, el alumnado de la ESO manifiesta que el profesor/a de Educación Física le suele corregir, no existiendo diferencias significativas ni por género, ni por tipo de centro, ni por zona.

2.1.4. Tratamiento que se realiza en la evaluación

- En las opiniones expresadas por el profesorado universitario, no aparecen opiniones unánimes, ni en la necesidad de evaluar los valores y actitudes, ni tampoco en los procedimientos para evaluarlas, en unos casos por desconocimiento y en otros por no considerarlo necesario.
- El profesorado de la ESO se decanta mayoritariamente por dar más importancia en el proceso de evaluación a los aspectos actitudinales, sobre los conceptuales y procedimentales.
- El alumnado se muestra satisfecho con la manera de evaluar de su profesorado, manifestando que no le cuesta mucho aprobar la asignatura de Educación Física y que *“sus profesores/as son justos a la hora de calificar y ponerles la nota de Educación Física”*.

2.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 5: CONOCER EL CLIMA DE CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA AL IMPARTIR EL NÚCLEO DE JUEGOS Y DEPORTES, ASÍ COMO LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO HACIA ESTOS CONTENIDOS

2.2.1. El Clima de la clase

- El alumnado de manera ampliamente mayoritaria se muestra satisfecho de la atención que recibe de sus profesores y profesoras, resultándole fácil la comunicación con los mismos.
- El alumnado manifiesta que su relación con el profesor/a de Educación Física es más cercana a la que tiene con el resto de profesores/as del Instituto.
- El profesorado de Educación Física de la ESO, considera que las relaciones entre profesores/as y alumnos/as son básicamente buenas, aunque hay una enorme influencia del entorno sociocultural que influye en que estas relaciones sean en mayor o menor medida fluidas y respetuosas.
- El alumnado percibe que las clases de Educación Física tienen un alto componente socializador, reafirmando en que en su clase existe buena sintonía con los compañeros/as, hecho éste favorecido por la práctica de las actividades deportivas.
- Las opiniones del profesorado sobre las relaciones entre su alumnado aparecen claramente divididas, volviendo a incidir en la influencia del entorno en el que se desarrolla su labor docente.

2.2.2. La Motivación del alumnado

- La asignatura de Educación Física está muy valorada por el alumnado, presentando hacia la misma una buena motivación. En este sentido hay que decir que a los chicos les gusta más que a las chicas y presentan una mayor motivación en las clases.
- Las opiniones mayoritarias expresadas por el profesorado de Educación Física de la ESO, muestran que el alumnado está motivado en su gran mayoría, aunque comienzan a aparecer grupos que sus niveles de motivación van disminuyendo.
- De manera ampliamente mayoritaria el alumnado encuestado responde *que le gustan los deportes que aprenden en el Instituto*, indicando que la razón fundamental para esta preferencia es que se divierten.

- El profesorado de la ESO, considera que los deportes en general y los deportes colectivos en particular son un medio motivador de primer género y señalan que es el contenido que más gusta al alumnado.
- El alumnado insiste en que sus profesores/as les *“proponen actividades que les motivan, les gustan y les divierten”*, lo que muestra su satisfacción por el planteamiento metodológico que se realiza de estas actividades.
- La motivación alcanza a todas las esferas de la enseñanza deportiva, no sólo en la Enseñanza Secundaria, sino que en los centros universitarios de Formación del Profesorado, se presenta la motivación como un factor esencial a la hora de enseñar contenidos deportivos.

3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL C) COMPROBAR LA SIGNIFICATIVIDAD Y FUNCIONALIDAD QUE TIENE PARA EL ALUMNADO Y SU ENTORNO SOCIOCULTURAL LA PRÁCTICA REGULAR DE JUEGOS Y DEPORTES EN SU TIEMPO LIBRE (Objetivos específicos asociados 6 y 7)

3.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 6: COMPROBAR LOS HÁBITOS DEL ALUMNADO, REFERIDOS A SALUD, PREVENCIÓN Y OCUPACIÓN CONSTRUCTIVA DEL OCIO A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS FUERA DEL CONTEXTO ESCOLAR

3.1.1. Ocupación del tiempo libre con la práctica de actividades físico-deportivas

- De manera ligeramente mayoritaria el alumnado manifiesta *que en su tiempo libre, no practica deportes que ha aprendido en las clases de Educación Física*, tendencia que solo se rompe en los encuestados de la Zona Norte (47,72%) que afirman que si practican de manera extraescolar el deporte que aprenden en el instituto.
- Los niveles de participación en actividades deportivas extraescolares son alentadores, hay que significar que el porcentaje de chicos que participan o han participado en actividades extraescolares es mayor (88,08%) frente a un (74,25%) de las chicas.
- La forma más común de participación es la de estar inscrito en un equipo o club deportivo, así lo declara el 64,49%, mientras los que responden que no, son el 34,68% del alumnado encuestado.

3.1.2. Hábitos saludables de práctica en su tiempo libre

- Los datos del cuestionario avalan los objetivos planteados por el profesorado de Educación Física de la ESO, que manifiesta que su principal objetivo respecto a la funcionalidad de los aprendizajes es que utilicen lo que aprenden en el centro para poder conseguir un hábito de vida sano con una práctica regular de actividades físico-deportivas.
- El alumnado manifiesta de manera mayoritaria (60,6%) que realiza entre 3 y 4 horas de actividad deportiva a la semana, entre entrenamientos y partidos.

- Por los datos obtenidos en los cuestionarios podemos inferir que otro de los objetivos que el profesorado de Educación Física de la ESO pretende conseguir con su alumnado, es conseguido, dando respuesta satisfactoria a su preocupación por instalar en las conciencias de su alumnado el hábito de relación entre la actividad físico-deportiva y a salud integral.

3.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 7: INDAGAR ACERCA DE LA INFLUENCIA QUE TIENE EL ENTORNO SOCIO-CULTURAL SOBRE LA PRÁCTICA DEPORTIVA DEL ALUMNADO EN SU TIEMPO LIBRE, ASÍ COMO EN LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES

3.2.1. Influencia del entorno sociocultural para la práctica deportiva del alumnado en su tiempo libre

- El alumnado manifiesta que *son ellos mismos* (49,19%) en quien recae la motivación principal para inscribirse en el deporte extraescolar que practican; la segunda opción más valorada es la de los amigos/as, en tercer lugar la opción de los padres/madres, en cuarto lugar los entrenadores y en quinto y último lugar el profesorado.
- Respecto al *grado deportivo del entorno*, son los padres los que practican más que las madres. Las influencias positivas en cuanto a la práctica deportiva vienen dadas por los hermanos/as y los amigos/as.
- El profesorado de Educación Física de la ESO concede una gran influencia del entorno del alumnado y dependiendo del mismo esta práctica tendrá mayor o menor presencia.

3.2.2. La Competición como elemento motivador hacia la práctica de la actividad físico-deportiva en el tiempo libre

- Al alumnado le gusta las competiciones que se organizan en el Instituto, más que los que les gusta jugar fuera en ligas externas al Instituto.
- El profesorado universitario participante en el Grupo de Discusión, valora muy positivamente la competición educativa, significando la necesidad de adaptar la competición a los objetivos educativos que nos interesan.
- El profesorado de Educación Física de la ESO, sí utiliza la competición como un elemento motivador de primer orden, que puede llevar al alumnado a desear realizar estas actividades en su tiempo libre.

3.2.3. La Competición como elemento motivador hacia la práctica de la actividad físico-deportiva en el tiempo libre

- La respuesta mayoritaria muestra que son las actividades extraescolares las que les proporcionan la oportunidad de conseguir valores de respeto, y compañerismo, en mayor medida que las clases de Educación Física.
- Los entrenadores en las actividades extraescolares tratan de conseguir en sus alumnos/as valores, así lo manifiesta el alumnado en un 62,52%, que responde que *siempre* o *casi siempre* les explican los valores que quieren que consigan.
- No hay una gran homogeneidad a juicio del alumnado entre los valores que les enseñan en las clases de Educación Física y en las actividades deportivas extraescolares, al menos de los datos del cuestionario.

4.- OBJETIVO GENERAL D) ANALIZAR LA FORMACIÓN (INICIAL Y PERMANENTE) QUE SE IMPARTE EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA CON RESPECTO AL CONOCIMIENTO Y TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES A DESARROLLAR EN EL ALUMNADO DE PRIMERO Y SEGUNDO DE ESO A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y DEPORTES (Objetivos específicos asociados del 8 y 9)

4.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 8: CONOCER LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y DE LA ESO, ACERCA DE SU NIVEL DE PREPARACIÓN Y COMPETENCIA (ADQUIRIDA EN LA FORMACIÓN INICIAL O PERMANENTE) PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES AL ALUMNADO QUE ESTÁ BAJO SU TUTELA

4.1.1. Nivel de preparación adquirida en la Formación Inicial del profesorado universitario y del profesorado de Educación Física de la ESO

- La formación inicial del profesorado universitario participante en el Grupo de Discusión ha sido muy heterogénea, aunque de manera mayoritaria destacan la escasa importancia que el ámbito del contenido actitudinal tuvo en su currículo. Estas opiniones son coincidentes con las del profesorado de Educación Física de la ESO, en las que muestran la carencia de información en el periodo de formación inicial para transmitir valores.
- El profesorado de Educación Física de la ESO considera de manera mayoritaria que es competente para transmitir valores, actitudes y hábitos positivos en sus clases, aunque entienden que continuamente han de estar formándose para dar respuesta a los nuevos retos que plantea la enseñanza.
- El profesorado universitario no tiene una convicción tan clara como el profesorado de la ESO, y plantea dudas a la hora de su nivel de competencia para transmitir valores en sus clases universitarias de formación de futuros profesores.

4.1.2. Nivel de preparación adquirida en la Formación Permanente del profesorado universitario y del profesorado de Educación Física de la ESO

- Tanto el profesorado universitario como el profesorado de Educación Física de la ESO han utilizado para su formación permanente actividades verticales, destacando entre ellas los congresos, los cursos y las jornadas.
- Para la formación permanente el profesorado universitario utiliza preferentemente estrategias horizontales entre ellas los grupos de investigación, mientras que el profesorado de la ESO utiliza de manera prioritaria los grupos de trabajo y los seminarios permanentes de profesores y profesoras.
- Los programas de formación inicial y de formación permanente tienen que ofrecer al profesorado la oportunidad de adquirir, asimilar y aplicar saberes que les preparan para un ejercicio profesional eficiente y satisfactorio en el campo de la educación en valores, actitudes y hábitos en el alumnado que está bajo su tutela.
- Los diferentes programas y estrategias utilizadas en la formación de los docentes en valores, debe pasar por: dar a los valores, en las materias curriculares, un espacio que posibilite el ejercicio de las competencias morales, sociales y personales; un espacio para plantear y analizar diversas formas de entender y explicar el mundo, de argumentar y dar sentido a la acción; elegir procedimientos para anticiparse a los problemas, enfrentarlos y buscar su solución.

4.1.3. Competencia del profesorado para transmitir valores y actitudes

- El profesorado de Educación Física de la ESO considera de manera mayoritaria que es competente para transmitir valores, actitudes y hábitos positivos en sus clases, aunque entienden que continuamente han de estar formándose para dar respuesta a los nuevos retos que plantea la enseñanza.
- El profesorado universitario no tiene una convicción tan clara como el profesorado de la ESO, y plantea dudas a la hora de su nivel de competencia para transmitir valores en sus clases universitarias de formación de futuros profesores.

4.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 9: DIAGNOSTICAR, EVIDENCIAR Y APORTAR SOLUCIONES A LAS PRINCIPALES DIFICULTADES CON LAS QUE SE ENCUENTRA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ESO A LA HORA DE TRANSMITIR VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS AL ALUMNADO

4.2.1. Dificultades que encuentra el profesorado para transmitir valores y actitudes

- Una gran dificultad que encuentra el profesorado universitario a la hora de transmitir valores en sus clases, es su falta de formación específica para enseñar cómo transmitir esos valores y actitudes en sus clases de formación inicial al futuro profesorado.
- El profesorado de Educación Física de la ESO, que tiene más claro que una de sus principales misiones, al margen de enseñar contenidos conceptuales y procedimentales es la educación en actitudes y valores. De manera mayoritaria el profesorado se siente competente, fruto de su formación permanente y de su experiencia en la práctica.
- El profesorado universitario y de Educación Física de la ESO, considera que existe una falta de madurez de su alumnado si se los compara con los alumnos/as de hace sólo una década. Se alude a la propia evolución de la sociedad, a la educación impartida en el entorno familiar, los cambios en la imagen de la autoridad de padres/madres y profesores/as, las dificultades para encontrar un empleo de profesor/a en los próximos años, entre otras.
- En la formación inicial del profesorado de Educación Física, encontramos en los diferentes grupos de alumnos/as una heterogeneidad no sólo en los niveles de conocimientos, sino en las motivaciones y en su ubicación de la propia carrera.
- De manera mayoritaria el profesorado de la ESO manifiesta, aunque con matices, que el alumnado se muestra motivado por la clase de Educación Física en general y por los juegos y deportes en particular.

4.2.2. Propuesta de soluciones para una formación del profesorado basada en el paradigma de las conductas motrices orientadas a la educación en valores y actitudes

- Los programas de formación tienen que ofrecer al profesorado la oportunidad de adquirir, asimilar y aplicar esos saberes que le preparan para un ejercicio profesional más eficiente y satisfactorio.
- La nueva formación del profesorado pasa por: dar a los valores, en las materias curriculares, un espacio que posibilite el ejercicio de las competencias morales, sociales y personales; un espacio para plantear y analizar diversas formas de entender y explicar el mundo, de argumentar y dar sentido a la acción.
- Educar en valores no consiste sólo en presentar correctamente nuestros contenidos, sino también en saber escuchar, en saber preguntar y en distinguir claramente el momento en que debemos abandonar la escena. Para ello hay que dominar los códigos y los canales de comunicación, verbales, gestuales y audiovisuales.
- Tanto el profesorado de Educación Física de la ESO, como el profesorado universitario que participa en la formación inicial de los docentes, considera de vital importancia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje el uso adecuado de la retroalimentación, con las características de ser administrado de manera afectiva, prescriptiva y concurrente.
- El profesorado en general considera que el trabajo colaborativo es la modalidad más adecuada y coherente de agrupamiento entre profesores/as para crear ese clima de cooperación, porque favorece el desarrollo de una mayor capacidad para el respeto y aceptación de otros puntos de vista, de actitudes solidarias en la consecución de metas comunes.
- El hecho de investigar en clase de Educación Física es una buena forma de acercar al profesor/a hacia la Educación Física que imparte diariamente, por lo que el concepto de investigación en la enseñanza resulta elemental de cara a no concebir el proceso educativo como algo monótono y reiterado.

2.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

El intento de controlar el futuro es un propósito común que realizamos continuamente las personas todos los días y a todas horas. En nuestras vidas, siempre aparece ese mismo deseo de dar forma a lo que está por ocurrir, suponiendo que, si logramos controlar todos los detalles, el resultado será exactamente aquello que nos habíamos propuesto.
JUAN TORRES GUERRERO, 2005

Queremos finalizar, indicando algunas sugerencias para la realización de futuras investigaciones sobre el tratamiento que el núcleo de contenidos de juegos y deportes recibe en la formación inicial del profesorado y en la práctica cotidiana en las clases de Educación Física de la ESO. En el convencimiento que el fomento de la práctica físico-deportiva por parte del alumnado, le llevará a elevar su consideración personal y su educación en valores.

Asimismo, y de acuerdo con la intención con la que fue concebida nuestra investigación desde su inicio queremos concluir nuestro trabajo, indicando algunas posibilidades de aplicación práctica de nuestro estudio.

Sugerencias para futuras investigaciones

- ❖ Sería conveniente llevar a cabo investigaciones como la realizada en las diferentes etapas educativas de nuestro sistema educativo, para poder obtener un perfil global de la consideración que tienen los juegos y deportes en niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edad escolar.
- ❖ Podrían realizarse otras investigaciones de las mismas características que la nuestra en otras provincias de Andalucía, para poder comprobar diferencias y similitudes entre los hábitos de práctica del alumnado de la etapa de Educación Secundaria.

3.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Como final de este trabajo de investigación queremos incluir algunas consideraciones de tipo didáctico que podrían servir para que los miembros que formamos parte de la comunidad educativa, y más aún los que estamos directamente implicados en el proceso de diseño, ejecución y evaluación de las actividades, mejoremos en las actuaciones.

El propósito primero de esta tesis, fue conocer cómo se encuentra el profesorado y alumnado de nuestra materia con respecto al conocimiento y transmisión de valores y actitudes a través de nuestros contenidos, en concreto del Núcleo de Contenidos de Juegos y Deportes, ya que suscita en el alumnado un gran interés. La información que hemos obtenido, tiene el objetivo fundamental de tener una aplicación práctica y por tanto, de ser difundida por la comunidad educativa. Ya que esta información, puede permitir al profesorado reflexionar sobre cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestra materia, y posibilite realizar las modificaciones convenientes.

Así bien, en cuanto a las implicaciones didácticas de nuestro trabajo comentar:

- ❖ Dar a conocer a todos los miembros de nuestra comunidad educativa los resultados de nuestra investigación, para motivar al profesorado y concienciarlo de que es posible educar en valores, siempre y cuando ellos también se impliquen.
- ❖ Exponer al profesorado de las diferentes etapas de nuestro sistema educativo cuáles han sido nuestros pasos: diseño, aplicación de los instrumentos de recogida de la información, evaluación y conclusiones.
- ❖ Incidir en las escuelas de padres y madres sobre el valor educativo de las actividades deportivas para el alumnado de ESO, para que éstas lleguen a formar un hábito de vida saludable y contribuyan a la ocupación constructiva del ocio y del tiempo libre.
- ❖ Destacar a padres y madres el valor docente de la Educación Deportiva, para que ésta llegue a formar una parte importante de los valores adquiridos por sus hijos durante su vida.

- ❖ Realizar actividades de formación permanente en los Centros del Profesorado para poder difundir los resultados y metodología de la investigación y poder ser extrapolados a otros contextos educativos.
- ❖ Por la información que aporta, tanto para las administraciones educativas como para todos los entes interesados en la promoción de la práctica de actividad física y deportiva, creemos que un estudio de este tipo debe repetirse cada cierto tiempo, así como realizarse tomando una muestra más amplia que englobe al alumnado de una comunidad autónoma o a todo el conjunto de los chicos y chicas del Estado español.
- ❖ Por último, creemos que sería interesante, partiendo de los resultados del presente estudio, generalizar en las diferentes Comunidades Autónomas programas de actividades físico-deportivas extraescolares desde la materia de Educación Física y analizar sus resultados.
- ❖ Hacer eco, no sólo al profesorado sino también a las Administraciones Educativas, de los resultados obtenidos en cuanto al pensamiento del alumnado y el profesorado de Educación Física, para establecer las modificaciones pertinentes en los currículos oficiales de nuestra materia.



BIBLIOGRAFÍA

A

- Abernethy, B., Thomas, J. R., y Thomas K. T. (1993). Strategies for improving understanding of motor expertise. En J. L. Starkes y F. Allard (Eds.). *Cognitive issues in motor expertise* (pp. 317-356). Amsterdam: Elsevier Science.
- Adams, J. A. (1971). A closed-loop theory of motor learning. *Journal of Motor Behaviour*, 3, 111-150.
- Águila, C. y Casimiro, A. (2001). *Tratamiento metodológico de la iniciación a los deportes colectivos en edad escolar*. EN F. Ruiz, A. García y A. J. Casimiro, *La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos* (pp. 31-56). Madrid: Gymnos.
- Aguirre Cauché, S. (1995). The professional stranger. An informal introduction to orthnography. Nueva York: Academic Press.
- Aicinena, S. (1991). The teacher and student attitudes toward physical education. *Physical Educator*, 48, 1, 28-32.
- Aisenstein, A. (1998). Deporte y educación. ¿Separados al nacer? *Revista Digital de Educación Física*. Año 3. Nº 11. Buenos Aires, Octubre 1998.
- Álamo, J. M.; Amador, F. y Pintor Díaz, P. (2002). Función social del deporte escolar. El entrenador del deporte escolar. *Lecturas: educación física y deportes*. Revista digital. Año 8, 45. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd45/escolar.htm>. (Consulta: 10 de Agosto de 2008).
- Albistur Unanue, I. (2002). *Aspectos psicosociales de la autoestima en los jóvenes*. Euskonews & Media 151.zbk (2002/1/18-25)
- Aleman Sánchez-Moscoso, V. (2003). Consejos prácticos para adultos en el deporte de jóvenes. *Cuadernos de baloncesto*. Disponible en: <http://www.jgbasket.com>. Consulta: 5 de mayo de 2009
- Almond, L. (1986). *Reflecting on themes: a games classification*, en Thorpe, D., Bunker, D., y Almond, L. (Eds). *Rethinking Games Teaching*. Loughborough University, pp. 71-72.
- Amador, F. (1995). La enseñanza de los deportes de lucha. EN D. Blázquez. *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 351-370). Barcelona: INDE

- Anderson, J. R. (1976). *Language, memory and thought*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ariza, C., Nebot, M., Jané, M., Tomás, Z. y De Vries, H. (2001). *El proyecto ESFAa en Barcelona: un programa comunitario de prevención del tabaquismo en jóvenes*". *Prevención del tabaquismo*, (Vol. 3), 21, 70-77.
- Arkin, H. and Colton, R. (1984) *An outline of statistical methods as applied to economics, business, education, social and physical science*. New York : Barnes & Noble.
- Armas Castro, M. (1995). *Evaluación de las necesidades de los Directores Escolares de Galicia en el contexto de la reforma educativa*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y CC de la Educación. Sección Pedagogía. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela.
- Arnal, J. y otros (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Arnold, Peter J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid. Morata.
- Arráez, J. M. (1993). *Apuntes de la materia Actividades físicas organizadas*. E.U.F. del Profesorado de Granada.
- Ayuso, J. A. y Gutiérrez Nieto, C. (2007). Educación en valores y profesorado. *Revista Educación en Valores*, Nº 7. 88-98. Valencia, Enero - Junio 2007. Disponible en: <http://servicio.cid.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v1n7/v1n72007-13.pdf>¹
- Delval, J. y Enesco, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Anaya.

B

- Bañido Vaca, F. (2003). Los valores en la universidad. *Publicaciones Universitarias*, 1, pp. 12-13. Disponible en: <http://www.unsa.edu.pe/publicaciones/universitas/01/12-13.pdf>.
- Ballenato Prieto, G. (2008). Hacia una educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 45/6 – 10 de abril de 2008.

- Ballenato, G. (2007). Hay que contemplar al alumno como persona y hacer aflorar su potencial. *Portal del Economista*, (ecoaula.es). 14-11-07. Disponible en: <http://ecoaula.economista.es/universidades/noticias/312899/11/07/Hay-que-contemplar-al-alumno-como-persona-y-hacer-aflorar-su-potencial.html>.
- Barba Martín, J. y col (2003). Desarrollo moral en educación física. Una propuesta de dilemas morales a través de la actividad física y el deporte. *Revista digital educación física y deporte*. Año 9, nº 61.
- Barrera Expósito, J. (1992). *Propuesta didáctica para la enseñanza de los deportes colectivos. Material curricular para Asesores de Educación Física*. Centro de Profesores. Papers. Granada.
- Barrientos Borg, J. (2001). *Técnicas y Métodos de Investigación Social: Método Delphi, Aplicación en el campo sanitario*. Departamento de Ciencias Políticas. Universidad de Granada. Trabajo propio del Departamento.
- Bayer, C. (1986). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.
- Belando, M. (2001). La educación para el consumo en el marco de la educación para la salud. *Bordón*, 53, (3), 329-339.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Bergmann Drawe, S. (2000) The logical connection between moral and physical education. *Journal of curriculum Studies*,32(4), 561-573.
- Bernardo, J. (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.
- Bisquerra, R. (1998). *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. Barcelona, CEAC.
- Blandez, J. (1996). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado*. Barcelona: INDE.
- Blatt, M. M. and Kohlberg, L. (1975) The effects of classroom moral discussions upon children's level of moral judgement, *Journal of Moral Education*, 4 (2),129-161.

- Blázquez Sánchez, D. (1995). *Métodos de enseñanza de la práctica deportiva*. En: D. Blázquez, (Dir). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 251-286). Barcelona. INDE.
- Blázquez Sánchez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. (4ª Edición) Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Blázquez, D. (1995). Métodos de enseñanza de la práctica deportiva. EN D. Blázquez, (Dir). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 251-286). Barcelona. INDE.
- Blázquez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. (4ª Edición) Barcelona: INDE.
- Blos, P. (1996). *La transición adolescente*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Boixados, M. ET AL. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, vol. 7, nº 52, pp. 295-310
- Bolívar Botía, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo*. Madrid: Escuela Española.
- Bolívar Botía, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Bolívar Botía, A., Rodríguez Diéguez, J.L. y Salvador Mata, F. (Directores) (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen I y II. Archidona. (Málaga). Ediciones Aljibe. De Pablos Pons, J. Volumen II. Pág. 268 a 283.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.
- Briggs, D. C. (1986). *El niño feliz*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Brohm, J. M. (1972). *Sociologie politique du sport*. París: Maspero.
- Brown, C. A. y Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.

- Buendía Eisman, L. (1992). *Técnicas e instrumentos de recogida de datos*. En M. P. Colas y L. Buendía (Eds.), *Investigación Educativa*. (pp. 201-248). Sevilla: Ediciones Alfar.
- Buendia, L.; Colás, P. y Hernández, F., (1998) *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bueno Fernández, E. (2004). *El proceso de detección de talentos en remo*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- Bull FC, Bauman AE, Bellew B, Brown W.(2004) *Getting Australia Active II: An update of evidence on physical activity for health*. Melbourne, Australia. National Public Health Partnership (NPHP). Disponible en: http://www.nphp.gov.au/publications/documents/gaa_2_appendices_ver1.pdf. Consulta: 28 de Abril ded 2009
- Bunge, M. (1983). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Burkhe, D. y Thorpe, R. (1986). Issues that arise when teaching for understanding. En Bunker, D. y Thorpe, R. y Almond, L. (Edit.). *Rethinking Games Teaching*. Loughboroug University Press, p.p. 57-59.
- Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

C

- Cagigal, J. M. (1959). Aporías iniciales para un concepto del deporte. *Citius, Altius, Fortius: estudios deportivos*, v.1, n.1, p. 7-36.
- Cagigal, J.M. (1981). *¡Oh Deporte! Anatomía de un gigante*. Valladolid: Editorial Miñón.
- Calderheard, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En Villar Ángulo, Luis Miguel (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Introducción, p.p.21-38. Alcoy: Marfil.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Callois, R. (1968). *Teoría de los Juegos*. Barcelona: Seix Barral.

- Camps, V. (1998). La escuela ante el reto del saber práctico. *Infancia y Aprendizaje*, nº 82, pp. 65-73.
- Cañizares, M. (2002). El establecimiento de metas en la dirección del equipo deportivo. Aproximaciones a su estudio (parte I). *Lecturas de Educación Física y Deportes Revista Digital*, nº 51.
- Caracuel, J. C. (1995). Análisis Psicológico del Arbitraje y juicio deportivo. *Motricidad (US)*. Vol. I, nº 1.
- Caratini, R. (1976). *Argos Enciclopedia Temática. Volumen 17. Juegos y Deportes*. Barcelona: Editorial Argos.
- Carrasco, J. y Calderero, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid. Rialp.
- Carreiro Da Costa, F. (1999). *Tendencias de la investigación sobre la Didáctica de la Educación Física*. Elide. Revista de Didáctica de la Educación Física. n.1, 6-11.
- Casimiro Andujar, A. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, al finalizar los estudios de Educación Primaria (12 años) y de Educación Secundaria Obligatoria (16 años)*. Tesis doctoral. Granada. Universidad de Granada.
- Castejón, F. J. (2001). *Iniciación deportiva. Aprendizaje y enseñanza*. Madrid. Pila Teleña (edición electrónica).
- Castejón, F. J.; Aguado, R.; Calle, M.; De La Corrales, D.; García, A.; Martínez, F.; Morán, O.; Ruiz, D.; Serrano, H. y Suárez, J. R. (1999). *La enseñanza del deporte de iniciación con estrategia técnica, táctica y técnico-táctica*. En: P. Sáenz-López; J. Tierra y M. Díaz. En: *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 726-735). Vol. II. Huelva. Universidad de Huelva: IAD.
- Castejón, F. J.; Aguado, R.; García, A.; Hernández, A. y Ruiz, D.; (2000). *Iniciación deportiva, ¿qué sabemos hasta ahora y qué podemos hacer?* En: *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp. 477-490). Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.
- Castillo, E. (2006). *Hábitos de práctica de actividad física y estilos de la universidad de Huelva*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

- Castillo, I; Balaguer, I. y Duda, J.L.(2002). La perspectiva de meta de los adolescentes en los contextos deportivos. *Psicothema*, Universidad de Valencia y university of Birmingham. Vol 14, nº2, pp280-287. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/721.pdf> Consulta: 6 de Mayo de 2009
- Cavinato y col. (1993). La paz en el juego. En: Turilla (compilación). *La escuela: Instrumento de paz y solidaridad*. Moron-Sevilla: MCEP.
- Cea D´ Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Tesis doctoral: Universidad de Valencia.
- Chandler, J. L. y Mitchell, S. A. (1990). *Reflections on models of games in secondary school*. Journal of physical education, recreation and dance, 61 (6), 19-21.
- Chávez, R. (1968). El Juego como tránsito al deporte. *Boletín Informativo núm. 30, Abril*. Instituto de la Juventud. Madrid.
- Chi, M. T. H. (1978). Knowledge structures and memory development. En R. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* (pp, 73-105). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Chi, M. T. H. (1981). Knowledge development and memory performance. En M. P. Friedman, J. P. Das y N. O´connor (Eds.), *Intelligence and learning* (pp. 221-229). New York: Pleanun Press.
- Chillón, P.; Delgado, M.; Tercedor, P. y González, M. (2002). Actividad físico-deportiva en escolares adolescentes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación* (3), 5-12.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). La entrevista. En: L. Cohen y L. Manion. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: ALFAR
- Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa (3ª edición)*. Sevilla: Alfar.

- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Coll, C.; Colomina, R.; Onrubia, J.; Cochera, J.: (1995). Interacción profesor/adulto y adulto/niño en contextos educativos, en Fernández, P.; Melero, M^a. A.: *La interacción social en contextos educativos*, Madrid: Siglo XXI, 1995, pp. 193-326..Collado Fernández, D. (2005). *Ibídem*.
- Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.*
- Consejería de Educación y Ciencia (1992). *Diseño Curricular de Educación Física para Educación Secundaria*. BOJA nº 53 de 20 de Junio de 1992.
- Consejería de Turismo y Deporte (2003). Actas del Congreso Internacional de Andalucía Tierra del Deporte. Volumen II. Sevilla.
- Consejo Iberoamericano del Deporte (2002). Conclusiones de la Primera Cumbre Troika Europea. Lima (Perú) 25 a 26 de marzo de 2002.
- Contreras Jordán, O. R. (1998). *Panorámica general de la investigación en la formación del profesorado de Educación Física*. En Sierra Robles, A.; Tierra Orta, J. y Díaz trillo, M. (Eds.) Formación del Profesorado de Educación Física. Universidad de Huelva, Publicaciones.
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo*. Madrid: Morata
- Cordón Muñoz, M. (2008). *Procesos formativos de los técnicos deportivos, que participan en actividades físico-deportivas a nivel provincial, en Andalucía Oriental*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Cortés Morató, J. y Martínez Riu, A. (1996). *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Barcelona: Empresa Editorial Herder S.A.
- Coubertín, P. (1960). Influencia moral y social de los ejercicios físicos. Madrid. Rev.*Citius, Altius, Fortius*. Tomo II, Fas.3
- Cruz Feliú, J. y cols. (2001). ¿Se pierde el “fairplay” y la deportividad en el deporte en edad escolar?. *Apunts Educación Física y Deportes*, n°64, 6-16.

- Cruz Feliú, J. (1993). El asesoramiento psicológico y la intervención psicológica en deportistas olímpicos. *Revista de Psicología del Deporte*, 2.
- Cruz, J.; Boixadós, M.; Valiente, L.; Ruiz, A.; Arbona, P.; Molons, Z.; Call, J.; Berbell, G. y Capdevilla, LL. (1991). Identificación de valores relevantes en jugadores jóvenes de fútbol. *Revista de identificación y documentación sobre las CC. de la E.F. y del Deporte*, (19), 80-99.
- Curtner-Smith, M. (1996). The impact of an early field experience on preservice physical education teacher's conceptions of teaching. *Journal of teaching in physical education*, 15, 224-250.

D

- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Nancea.
- De Hoyo, M. y Sañudo, B. (2007). Hábitos de práctica de actividad física en estudiantes de ESO de una población rural de Sevilla. *VII Congreso internacional sobre la enseñanza de la educación física y el deporte escolar* (Vol. 1), 53-59.
- De La Cruz, J.C. y cols. (1989). Educación para la salud en la practica deportiva escolar. Higiene de la actividad física escolar. Málaga: Unisport.
- De la Herrán, A.; Hashimoto, E. y Machado, E. (2005). *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.
- De la Torre, E. y De las Mulas, JM. (1990). *Apuntes del Curso de Experto en Educación Física. Tema 16*. Escuela Universitaria "Ave María". Granada.
- De Lara, E. y Ballesteros, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia.
- De Pablos Pons, J. En: Bolívar Botía, A., Rodríguez Diéguez, J. L. y Salvador Mata, F. (Directores) (2004). Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II. Archidona, (Málaga): Aljibe.
- De Vicente, P.S. (1998). Espacio y tiempo: dos constructos clave para el desarrollo profesional de los docentes. En M. Lorenzo y col. (coords.) *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 111-131

- Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Dyckinson.
- Del Villar, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 37, 26-33.
- Delgado Fernández, M. y Tercedor Sánchez, P. (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud, desde la Educación física*. Barcelona: INDE.
- Delgado M. A; Medina Casaubón y Barrera, J. (1992). Análisis del libro de texto en la enseñanza de la EF. *Revista Habilidad Motriz*. Nº 1.
- Delgado Noguera, M. Á. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. 1ª Edición. Granada: Universidad de Granada.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociale*¹ Palomares Cuadros, J. (2003b). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios en el parque periurbano "Dehesas del Generalife*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Delgado, M. A. (1994). La actividad física en el ámbito educativo. EN J. Gil y M. A. Delgado. *Psicología y pedagogía de la actividad física y el de-porte*. Madrid. Siglo XXI.
- Delors, J. y Cols. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones Unesco.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N. K. y Licoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative reserchs*. Londres. Sage.
- Devís Devís, J. (1992). *Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos*. En: J. Devís y C. Peiró (Coord.). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 141-159). Barcelona: INDE.

- Devís Devís, J. (1993). Educación física deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular. Madrid. VISOR DIS. S.A.
- Devis Devis, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum-Investigación y desarrollo curricular*. Madrid. Visor.
- Devís Devís, J. (1997). *La enseñanza de los juegos deportivos: el Modelo Comprensivo*. En Actas III Jornadas de Intercambio de Experiencias Docentes en Educación Física. Granada. AMEFA, 195-199.
- Devís Devís, J. y Peiró Velert, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Devis, J. y Peiró, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños /as y jóvenes: la escuela y la educación física. *Revista de Psicología del Deporte*. pp.71 - 82.
- Diaz Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje*. Madrid: pirámide.
- Díaz de Rada, V. (2005). *Manual de trabajo de campo en la encuesta*. Madrid: Centros de investigación sociológica.
- Díaz García, J. (1984). *El Voleibol en la escuela*. Madrid: Gymnos.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2004). Disponible en: www.rae.es
- Diem, C. (1966). *Historia de los deportes*. Barcelona: Caralt. Disponible en: <http://www.unsa.edu.pe/publicaciones/universitas/01/12-13.pdf>.
- Durán González, L. J. y Jiménez Martín, P. J. (2005). Propuesta de un Programa para Educar en Valores a través de la Actividad Física y el Deporte. *Apunts: Educación física y deportes*, Nº 77, 2004 , págs. 25-29
- Durang, G. (1976). *El adolescente y los deportes*. Barcelona: Planeta.

E

- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Ellis, M. (1986). *Making and shaping games*, en Thorpe, R. D.; Bunquer, D. J. y Almond, L. (eds.) (1986): *Rethinking games teaching*. Loughborough: Loughborough University Press, 61-66.

- Eraut, M. (2003). National vocational qualifications in England - description and analysis of an alternative qualification system, in: G. Straka (Ed.) *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*, Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Escámez Sánchez, J. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Escámez, J. y García López, R. (1992). La educación moral como exigencia democrática. *Cuestiones actuales sobre educación*, p.p. 523-542.
- Escartí, A. y Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En Balaguer (dir.). *Entrenamiento psicológico en el deporte. Principios y aplicaciones*. Valencia: Albatros.
- Escudero, J. M. (1980). La eficacia docente. Estudios correlacionales y experimentales. La investigación pedagógica y la formación de profesores. Madrid. Sep. pp. 207-235.
- Escudero, J.M. (1999). *La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 34, 133-137.
- Esteve, J. M. (2003). Hacia un nuevo modelo de profesor universitario. *Europa Punto de Encuentro. Ciclo de Conferencias sobre Modelos y Metodologías de Formación Superior en Europa*. Disponible En: <http://www.upv.es/europa/doc/JMEsteve.pdf>.

F

- Fajardo del Castillo, J. J. (2002). *Análisis de los Procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Farfán Heredia, E. R. (2007). *Incidencia en la mejora de los niveles de las diferentes capacidades que conforman la condición física del alumnado a través de la aplicación de juegos predeportivos específicos de voleibol*. Diploma de Estudios Avanzados. Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad de Granada.
- Feige, K. (1978). *Leistungsentw und Höchstleistungsalter von Spitzenläufern*. Schorndorf
- Fernández Huerta, J. (1974). *Didáctica*. Madrid: UNED.

- Fernández, J. y Barquín, J. (1998). Opinión del profesorado andaluz sobre la formación permanente: estudio de dos generaciones de docentes. *Revista de educación*, 317, 281-298.
- Feu, G. (2000). Las actividades extraescolares en la escuela primaria. Una propuesta para llevar los programas de las Escuelas deportivas a los Centros Escolares. En *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*, pp. 323 -335. Dos Hermanas: Sevilla.
- Figueras Valero F. J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización y practicantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Fleitas Díaz, I. M. y Guardo García, M. E. (2004). Hacia una teoría del arbitraje deportivo: introducción. *Revista Digital Educación física y deportes* - Buenos Aires, año 10, nº68.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Florence, J. (1991). *Tareas significativas en Educación Física Escolar*. Barcelona: Inde.
- Fourez, G.(1994). *La construcción del conocimiento científico*. Madrid: Narcea.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA
- Fraile, A. y De Diego, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y Portugal. *Universidad de Valladolid*. Disponible en: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/download/29/29>. Consulta 6 de Mayo de 2009.
- Freud, S. (1905/1939). *Obras Completas*. Trad. Luis López Ballesteros. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Friedmann, E.D. (1983). Pupil's image of the physical education teacher and suggestions for changing attitudes in teacher training. *International Journal of Physical Education*, XX, 2, 15-18.
- Fronzizi, R. (1977). *¿Qué son los valores?* México: DCC.

G

- Gallego, C. (1990). La motivación en el aula. En MARCELO, C. (Dir.). *El primer año de enseñanza*. G.I.D. Sevilla, pp. 173-236.
- Gámez Sánchez, L. (2009). En Actas de I Jornada sobre Salud en la Escuela. Pp.66-79. Granada 15-17 de Enero.
- García Blanco, B. (1997). Origen del concepto "deporte". *Habilidad motriz* (9), 41-44.
- García Cabrero, B. (2003). La Evaluación de la docencia en el nivel universitario: Implicaciones de las Investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII(3), Nº. 127, Julio-Septiembre de 2003.
- García Calvo, T. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Revista Apuntes: Educación Física y Deportes*, nº 81 • 3^{er} trimestre 2005 (pp. 21-28).
- García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Ferrando, M. (1998). "Cultura deportiva y socialización", en Sociología del deporte. Madrid: Alianza.
- García Ferrando, M. (2005). *Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles: avance de resultados*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Pp 61-67.
- García Fogeda M. Á. (1989). *El juego predeportivo en la educación física y el deporte*. Madrid: Editorial Augusto Pila
- García González, E. (2001). *Piaget: la formación de la inteligencia*. México: Trillas.
- García Monge, A. (1992). *Proyecto docente en Didáctica de las Actividades físicas Organizadas*. Palencia. Escuela de Formación de Profesorado de E.G.B.
- García Pérez, M. R. (2004). Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II. Volumen I: pp. 659-662. En: Bolívar Botía, A., Rodríguez Diéguez, J. L. y Salvador Mata, F. (Directores) (2004): Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II. Archidona, (Málaga): Aljibe.

- García, F. J. (1998). El equipo deportivo. *Revista Digital Educación Física y Deportes*, nº, 12.
- García, M. S. (1999). La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. Estudio de un caso. *Revista de investigación educativa*, 17 (1), pp. 149-166.
- Garon, D. (1996). *Una ludoteca para ti*. Québec: CIDE-OMEP.
- Gattas Zaror, V. (1997). *Evaluación de la ingesta dietética*. En: Morón, C.; Zacarías, I.; De: Pablo, S. Producción y manejo de datos de composición química de los alimentos en nutrición. FAO. Santiago de Chile: INTA.
- Gervilla Castillo, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Editorial Herder.
- Gillham, D. (2000). *Case study research methods*. London y New York: Continuum.
- Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2000). *Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.
- Giménez Fuentes-Guerra, F. J. y Castillo Viera, E. (2001). La enseñanza del deporte durante la fase de iniciación deportiva. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 6 - N° 31 - Febrero de 2001*. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/>. Consulta: 11 de Agosto de 2008.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata: Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. Pérez Gómez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 12 (1): 97-116.
- Glosario de Promoción de la Salud. (1986). *Salud entre todos*. En: Consejería de Salud. Separata técnica. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Bogotá: José Vergara.

- Gómez López, M. y col. (2008). Características de la demanda físico-deportiva del alumnado almeriense de educación secundaria postobligatoria. *Revista Digital del centro del profesorado de Cuevas-Olula, Almería*. Vol, 1-Nº1. Enero, 2008.
- Gómez López, M; Ruiz Juan, F; García Montes, M. E. y Valero Valenzuela, A. (2007). Características de la demanda físico-deportiva del alumnado almeriense de Educación Secundaria Postobligatoria. *Espiral, Cuadernos del Profesorado*. Revista Digital del Centro de Profesorado Olula-Cuevas (Almería) Vol. 1, nº 1. Disponible en <http://cepcuevasolula.es/espinal>.
- Gómez Rijo, A. (2001). Deporte y moral: los valores educativos del deporte escolar. *Lecturas: educación física y deportes*. Revista digital. Año 6. Nº 31. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd31/valores.htm>. (Consulta: 25 Agosto 2008)
- González Lucini, F. (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Pearson educación, S.A.
- González Ramírez, M. (2002). *La competitividad entre los niños*. Barcelona: Edimat Libros.
- González Rey, F. L. (2000). *Investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. México: International Thomson.
- González Segura, A. (2006). La educación en valores a través de la educación física y el deporte. *Revista Digital. Efdportes*. Buenos Aires - Año 10 - Nº 94 - Marzo de 2006. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/>. Consultada: 8 de marzo de 2009.
- González, G; Taberner, B. y Márquez, S. (2000). Análisis de los motivos para participar en fútbol y en tenis en la iniciación deportiva. *Revista Motricidad*, nº 6, pp 47-66.
- González, I. (2002). Las didácticas de área: Un reciente campo científico. *Revista de Educación*, 328, 11-33
- González, M. (2001). Grado de participación y nivel de continuidad en el juego, en voleibol, de los jugadores de categoría infantil masculina: un estudio piloto. Trabajo de investigación (no publicado). Programa de doctorado: *Nuevas perspectivas en la investigación de Ciencias del Deporte*. Departamento de Educación Física y Deportiva. Universidad de Granada.

- González, M. (2003). Influencia de las estructuras del juego sobre los índices de participación y de continuidad en el voleibol de categoría infantil masculina. Tesis doctoral. Universidad de Granada
- Gordillo, M. (2000). Educar al individuo sin individualismo. *Actas Jornadas de innovación Pedagógica Educación y Familia*. Badajoz 2002.
- Gregorio de García, A. (1997). *La educación en valores*. Madrid: PPC.
- Gross, Karl (1902). *The Play of man*. New Cork: Appleton.
- Guerra, G. y Pintor, P. (2002). Educar en valores a través de la Educación Física: aplicación de un programa en educación secundaria. *Lecturas: Educación Física y deportes*. Revista digital. Año 8. Nº 54. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd54/educar.htm>. (Consulta: 8 de Agosto de 2008).
- Guerra, G.; Pintor, P. (2000). Educación en valores a través de la Educación Física: aplicación de un programa en Educación Secundaria. *Revista Digital efdeportes*. Disponible en www.Efdeportes.com, 54. Consulta realizada: 6 de febrero de 2009.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.
- Gutiérrez Sanmartín, M. y cols (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista internacional de ciencias del deporte*. Volumen III, Año III. Nº 8, pp 39-52.
- Gutiérrez Sanmartín, M. y Pilsa Doménech, C. (2006) *Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores*. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 6 (24) pp. 212-229. Disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista24/artactitudes36.htm>
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid: Gymnos.

Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.

Gutiérrez, M. y Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la educación física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 24.

H

Haag, H. (1994). *Sport Science Studies República Federal Alemana*, vol. 6., págs. 118-126

Haan, N. (1983). An interactional modality of everyday life. In N. Haan, R. Bellah, P. Ravinow y W. Sulliva (Eds.), *Social science as moral inquiry*. New York: Columbia University Press.

Hahn, E. (1988). *El entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.

Harre, D. (1988). *Teoría del Entrenamiento Deportivo*. Buenos Aires: Stadium.

Harris, J. (1989). A health focus in physical education. En L. Almond (ed.) *The Place of Physical Education in Shools* (pp. 129-138). Londres: Kovan Page Ltd.

Hayman, J. L. (1984) *Investigación en educación*. Barcelona: Paidos.

Hebert, George (1913). *La Culture Virile et les Devoirs Physiques de L'Officier Combattant*, Paris: Librairie Vuilbert

Hellín Rodríguez, M. G. (2007). Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de Educación Física. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.

Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign: Human Kinetics.

Helmer, O. (1983). En Using Delphi Technique. Disponible en: http://www.voctech.org.bn/virtud_lib/ Consulta: 12 de septiembre de 2008.

Hernández Moreno, José (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras de los juegos deportivos"*. Barcelona: INDE.

Hernández Álvarez, J. L. (2004). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Hernández Álvarez, J. L. y Velázquez Buendía, R. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: M.E.C.
- Hernández Álvarez, J. L.; Velázquez, R.; Alonso, D; Garoz, I.; López, C.; López, M. A.; Maldonado, A.; Martínez, M^a. E.; Moya, J. A.; Castejón, F. J. (2007). Calidad de enseñanza en educación física y deportiva y discurso docente: el caso de la comunidad de Madrid. *Revista de educación* (344), 237-238.
- Hernández De la Torre, E. (1990). La disciplina y el ambiente de clase. En MARCELO, C. (Dir.). *El primer año de enseñanza*. G.I.D. Sevilla, pp. 237 280.
- Hernández Mendo, A. y Morales Sánchez, V. (2000). La actitud en la práctica deportiva: concepto. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. Disponible: <http://www.efdeportes.com/> Revista digital. Buenos Aires. Año 5 - Nº 18 - Febrero 2000.
- Hernández Moreno, J. (1988). *Baloncesto: iniciación y entrenamiento*. Barcelona: Paidotribo.
- Hernández Moreno, J. (1989). La delimitación del concepto deporte y su agonismo en la sociedad de nuestro tiempo. *Apunts: Educación Física y Deportes* (16-17), 76-80.
- Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: Inde.
- Hernández Moreno, J.; Castro, U.; Cruz, H.; Gil, G.; Hernández, L. M^a.; Quiroga, M.; Rodríguez, J. P.; grupo de estudios e investigaciones praxiológicas (GEIP). (1999) ¿Taxonomías de las actividades o de las situaciones motrices? *Lecturas: educación física y deportes*. Revista digital. Año 4. Nº 13. Buenos Aires. Consultado el 10 octubre 2008. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd13/taxono.htm>.
- Hernández Moreno, J.; Castro, U.; Gil, G.; Cruz, H.; Rodríguez, J. P. (2001). La iniciación a los deportes de equipo de cooperación/oposición desde la estructura y dinámica de la acción de juego: un nuevo enfoque. *Lecturas: educación física y deportes*. Revista digital. Año 6. Nº 33. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd33/inicdep.htm>. (Consulta: 2 Octubre 2008)

Howe, L. W. (1977). *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la educación en valores*. Madrid: Santillana.

Huaquín, V. (1998). *Ética y Educación Integral. 20th World Congress of Philosophy in Boston, Massachusetts from August 10-15, 1998*.

Huber L. G. (2001). *AQUAD FIVE. Manual del programa para analizar datos cualitativos*. Schwangau: Alemania. Disponible en: <http://www.aquad.de>.

Huizinga, J. (1938/1968). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza (Edición de 1972)

I

Ibáñez García, J. (2008). *Evolución de los contenidos medioambientales en los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca de Andújar, Jaén*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Ibáñez, S. (1996). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Grao.

Iso-Ahola, S. E., Y St. Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest* (52), 131-147.

J

Janelle, C.M. y Hillman, C.H. (2003). Expert performance in sport: current perspectives and critical issues (pp. 19-48). En J.L. Starkes and K.A. Ericsson (eds.). *Expert Performance in sport: Advances in research on sport expertise*. Champaign IL: Human Kinetics.

Jares, XR. (1992). *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos* Madrid: C.C.S.

Jick, T. D. (1979). "Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in action". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 24. Qualitative Methodology. December. pp. 602-610.

Jiménez Martín, P. J. (2000). *Modelo de Intervención para Educar en Valores a Jóvenes en Riesgo a través de la Actividad Física y el Deporte*. Tesis Doctoral: Universidad Politécnica de Madrid.

Johnson, D. W. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: a meta-analysis. En *Psychological Bulletin*. N°89. p.p. 47-62.

Jones, S. (1985). Depth Interviewing. En R. Walker (ed.), *Applied Qualitative Research* (pp. 45-70). Aldershot: Gower

K

Kain J.; Andrade, M. (1999). *Characteristics of the diet and pattern of physical activity in Chilean preschoolers*. En: *Nutrition Research*, vl. XIX, pp. 203-215.

Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2002). "Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics", *Review of Educational Research*, Vol. 72, N° 2.

Kaplún M. (1995). *Los Materiales de autoaprendizaje. Marco para su elaboración*. Santiago, Chile: UNESCO.

Katleen, M. A. (2004). "lugares enclavados": reflexiones sobre mis entrevistas al profesorado de Educación Física. En C. Sicilia y J. M. Fernández-Balboa (Coord.). *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (pp. 127-137). Sevilla: Wanceulen.

Khun, T. S. (1971). *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: FCE.

Kirschenbaum, H. (1982). *Aclaración de valores humanos*. México: Diana.

Knapp, B. (1981). *La Habilidad en el deporte*. Valladolid: Miñón.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence. The cognitive-development approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.

Kohlberg, L. (1971). Moral education: the psychological view. In L. C. Deighton (ed.) *Encyclopedia of education*, vol.6 (New York: Macmillan), 399-406.

Kohlberg, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral, en Jordán, J. A. y Santolaria, F.F. (eds.), *La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas*, Barcelona PPU.

Krech, D.; Crutchfield, R.S. y Ballacchey, E.L. (1978). *Psicología Social*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kuhn, T.S. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: FCE.
- Kuhn, Th. (1991). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura económica.

L

- Lagardera, F. (2001). Por una educación física integral para el siglo XXI: *Revista Tándem*, Barcelona, nº 1, 2001.
- Lagardera, F. (2007). La conducta motriz: un nuevo paradigma para la Educación Física del siglo XXI. *Revista Conexões*, v. 5, n. 2, 2007. Disponible en: <http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/paco-%20conexoes-2007-217.pdf>.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2005). La educación física como pedagogía de las conductas motrices. *Tándem: Didáctica de la educación física*, Nº 18, 2005, pp. 79-101.
- Lagrange, G. (1978). *Educación psicomotriz : Guía práctica para niños de 4 a 14 años*. Barcelona: Fontanela
- Lasierra, G. y Lavega, P. (1993). *1015 Juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo*. Paidotribo. Barcelona.
- Latapí, P. (1981). Tendencias de la investigación acción de adultos en América Latina. Pátzcuaro: CREFAL.
- Latorre Beltrán, A. y cols. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lavega, P. (1996). *El juego motor y la pedagogía de las conductas motrices*. *Revista Conexões* v.5, n.1, 2007 Disponible en: <http://www.unicamp.br/fef/publicacoes/conexoes/v5n1/ArtigoPERELAVEGA.pdf>¹
- Frisando, S. (2006). Una clasificación del juego infantil. *Desarrollo humano, constructivismo y educación*. Disponible en: <http://blog.pucp.edu.pe/item/2847>
- Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo*. Buenos Aires: Paidós.

- LEA (Ley 17/2007, de Educación de Andalucía) (2007). La Ley de Educación de Andalucía Aprobada por el Pleno del Parlamento en sesión celebrada los días 21 y 22 de noviembre de 2007. Publicada en BOJA la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA Nº 252 de 26/12/07. En la Exposición de Motivos, I, se indica que:
- Lebel, P. (1983). *L'animation des réunions*. Paris: L'organisation.
- Lee, M. J. (1993). Moral development and children's sporting values. In Whitehead (eds.). *Development issues in children's sport and physical education* (pp 30-42). Institute for the study of children in sport.
- Leinhardt, G. (1990). "Capturing craft knowledge in teaching", *Educational Researcher*, 19 (2). McAlpine, L. y Weston, C. (2002). "Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning", *Instructional Science*, 28.
- Linaza, J. y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico de los niños*. Barcelona: Anthropos.
- Linstone, A. and Turoff, M. (1975). *The Delphi Method: Technique and Applications*. Massachusetts. 1975. Reading, MA: Addison-Wesley. Disponible en: <http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>.
- LOE (Ley Orgánica de Educación). (2006). LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Lohr, S.L. (2000). *Muestreo: diseño y análisis*. México: International Thomson Editores.
- López Martínez, M. (dir.) (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Tomo I. Granada. Editorial Universidad de Granada. pp. 348-351.
- López Ros, V. (2000). El comportamiento táctico individual en la iniciación a los deportes colectivos: aproximación teórica y metodológica. En *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp. 425-434). Dos Hermanas (Sevilla). Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.
- López Ros, V. y Castejón, J. (1998). *Técnica, táctica individual y táctica colectiva: teoría de la implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (II)*. *Revista de educación física. Renovar la teoría y la práctica* (68), 12-16.
- López Sánchez, J. M. (1998). *Proyecto Docente. Didáctica de la Educación Física. Actividades Físicas Organizadas*. Universidad de Jaén.

- Lorenzo Caminero, Fl. (2002). *Diseño y estudio científico para la validación de un test motor original, que mida la coordinación motriz en alumnos/as de educación secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Lorenzo Delgado, M. (1983). Estudio epistemológico de la Didáctica. En SAÉNZ, O. (Dir.). *Didáctica general*. Madrid. Anaya, pp. 7-22.
- Lorenzo Delgado, M. (1994). Teorías curriculares. En SAÉNZ, O. (Dir.). *Didáctica general. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.
- Luis, J.C. (1999). Formación del profesorado y propuestas para mejorar la actuación en *Educación Física*. Comunicación presentada al XVII Congreso Nacional de Educación Física. Huelva, 1399-1413.
- Luke, M.D. (1991). Attitudes of young children toward physical education. *Journal of the Canadian Association for Young Children*, 16, 2, 33-45.

M

- Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia la práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física, del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Macura, I. (1981). Riesgos de la especialización prematura en voleibol. *Rev. Trener*. Checoeslovaquia. Núm. 11. 8-9.
- Magill, R.A. (1989). *Motor learning: concepts and applications*. Dubuque, Iowa.: Brown
- Mallart i Navarra, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En *Didáctica general para psicopedagogos / coord. por Núria Rajadell i Puiggròs, Félix Sepúlveda*, 2001, p.p. 25-60.
- Mandon, N. & Sulzer, E. (1998). Analysis of work: describing competences through a dynamic approach to jobs, *Training & Employment. A French newsletter from Céreq and its associated centres*, 33, 1-4. Disponible on line.
- Manso, J. M. (1999). Profesionalización pedagógica del profesorado universitario. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34, pp. 319-328.

- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE-MEC.
- Marcos Becerro, J.F., Frontera W. y Santonja R. (1995). *La Salud y la actividad física en las personas mayores. Tomos I y II*. Madrid: Ed. R. Santonja.
- Marín García, M. A. (1987). *Crecimiento personal y desarrollo de valores: un nuevo enfoque educativo*. Valencia: Promolibro.
- Marín Ibáñez, R. (1977). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Editorial Miñón.
- Marín Ibáñez, R. (1984). Los valores de la Educación. Tema 22. En *Introducción a los estudios pedagógicos. Curso de Pre-adaptación para profesores de EGB*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Marín Regalado, M. N. (2007). *Efectos de un programa de Educación Física basado en la Expresión Corporal y el Juego Cooperativo para la mejora de habilidades sociales, valores y actitudes en alumnado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Marín Sánchez, R. (1997). *Psicología Social de los procesos educativos*. Sevilla. Algaida.
- Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Madrid: Ariel.
- Marsellach Umbert, G. (2003). *La autoestima*. Disponible en: <http://www.ciudadfutura.com/psico>. Consulta: 11 de Agosto de 2008.
- Martí Contreras; J. y Valls Lafuente (2007). *Motivación y juego en el aula: La implicación del alumno en las clases*. Disponible en: <http://www.uv.es/foroele/2Marti.pdf>. Consultado: 8 de Febrero de 2009.
- Martin, D. (1982). Leistungsentwicklung and trainierbarkeit konditioneller und koordinativer komponenten im kindesalter. *Leistungssport*, 12. 14-25.
- Martinez De Haro, V. (1997). *Educación Física para Secundaria (2º curso)*. Barcelona: Paidotribo.
- Martínez Ruiz, N. y Sauleda Parés, M^a Á. (2001). Las imágenes de los profesores acerca de la alfabetización en las Tecnologías de la Comunicación y la información. *Revista de Pedagogía. Bordón*. Vol. 53, Núm. 4. Págs. 31–55. Justifican el uso del programa para no poner

el trabajo de indagación al servicio de un programa informático, sino al contrario.

- Martínez, C; Soto, E. y Winter, J. (1982). *Manual Delphi, Tesis para la obtención del título de Ingeniero Comercial. Departamento de Economía.* Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Chile.
- Martínez, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista*
- Masnou Ferrer, M. y Puig Barata, N. (1999). El acceso al deporte. Los itinerarios deportivos. En Blázquez Sánchez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar.* Barcelona. INDE Publicaciones.
- Maturana, H. (2001). *Emoções e Linguagem na Educação e na Política.* Belo Horizonte: UFMG.
- Matveev, L. (1983). *Fundamentos del entrenamiento deportivo.* Moscú: Raduga.
- Mc Millan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual.* Madrid: Pearson Addison Wesley.
- McAlpine, L. y Weston, C. (2002). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, nº 28.
- Mccnamee, M. (1992). *La enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos: una revisión crítica.* En J. Devís y C. Peiró. (Comps.). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 237-247). Barcelona: Inde.
- Mckernan, J. (1996). *Investigación – acción y currículum.* Madrid: Morata.
- McPherson, S. L. & Thomas, J. R. (1989). Relation of knowledge and performance in boys' tennis: age and expertise. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 190-211.
- Medina Rivilla, A. Volumen II. Páginas 283 y 284. en Bolívar Botía, A., Rodríguez Diéguez, J. L. y Salvador Mata, F. (Directores) (2004): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica.* Volumen I y II. Archidona. (Málaga).

- Medrano Mir, G. (1995). *El gozo de aprender a tiempo, 2ª edición ampliada. Huesca: Pirineos.*
- Meinel, K. Schnabel, G. (1988). *Teoría del movimiento.* Buenos Aires: Stadium.
- Méndez Giménez, A. (2000). *Análisis comparativo de técnicas de enseñanza en la iniciación al "floorball" patines. Apunts n. 59, 68-79.*
- Mercado Martínez FJ. (2000) El proceso de análisis de los datos en una investigación sociocultural en salud. En Mercado Martínez FJ, Torres López TM (compiladores). *Análisis s.* Editorial Síntesis S.A. 1ª reimpresión. España.
- Mercado, R. (1991). "Teacher's saberes in everyday thinking", *Infancia y Aprendizaje*, 55.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Proyecto Curricular de Educación Física para la LOGSE.* Madrid.
- Miranda, J. y Camerino, O. (1996). *La recreación y la animación deportiva.* Salamanca: Amaru.
- Mollá Serrano, M. (2007). La influencia de las actividades Extraescolares en los Hábitos deportivos de los Escolares. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física*
- Montero L. y Vez, J. M. (eds.) (1993). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado.* Vol. I y II. Santiago de Compostela: Tórculo
- Montero, A. y otros (1992). Consideraciones para el diseño de un programa de formación: profesores principiantes. En MARCELO y MINGORANCE (Eds.). *Pensamiento de Profesores y Toma de Decisiones (II). Formación inicial y permanente.* GID. Sevilla, pp. 183 190.
- Moral, JE. y cols (2008). Los hábitos deportivos de los escolares en el recreo y su influencia en el deporte extraescolar. *Revista digital de educación física y deporte.* Año 12, nº 118.
- Morales del Moral, A. (2009). *Valoración y relaciones entre nivel de condición física, composición corporal y hábitos cotidianos, de los escolares de Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-16 años) de Málaga.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- Moreno Arroyo, M. P; Moreno Domínguez, A; García González, L; Gil Arias, A.; Villar Álvarez, F. (2008). Análisis de los aspectos considerados por los jugadores de voleibol en la toma de decisiones en el saque. En *Actas: Congreso Internacional sobre entrenamiento en Voleibol*. Valladolid, 8 Y 9 de noviembre de 2008.
- Moreno Arroyo, P; Cervelló Gimeno, EM.; Santos del Campo, JA; Iglesias Gallego, D. (2003). Influencia del empleo de juegos cooperativos y competitivos de voleibol en la detección de zonas libres en el campo contrario. *Kronos: revista universitaria de la actividad física y el deporte*, N^o. 3, 2003, págs. 19-28.
- Moreno Olmedilla, J. M. (2001). *Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*. Foro de Debate.
- Moreno Palos, C. (1993). Aspectos Recreativos de los Juegos y Deportes Tradicionales en España. Madrid: Gymnos.
- Moreno, J. A. (2003). *Enseñanza. Pensamiento del alumno hacia la educación física: su relación con la práctica deportiva y el papel del educador*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp 345-362.
- Moreno, J. A. y Hellín, M. G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 9, N^o 2.
- Moreno, J. A. y Rodríguez, P. L. (1996). *Aprendizaje deportivo*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Moreno, J. A. y Rodríguez, P. L. (2003). Intereses y actitudes hacia la educación física. *Revista española de educación física*. N^o XI, pp 1-20.
- Moreno, J. A; Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M. (1996). Actitudes hacia la educación física: elaboración de un instrumento de medida. *III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 507-516). Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- Moreno, J.A. y Hellín, M.G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 9, No. 2, 2007.
- Moreno, JA. y Rodríguez, PL. (2001). La especialidad de educación física: su valoración a través del alumnado. *Revista electrónica interuniversitaria*

de formación del profesorado. Disponible en:
www.um.es/univefd/espef.pdf

Moreno, J. M; Rodríguez, Pedro L. y Gutiérrez, Melchor (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. Disponible en:
<http://www.um.es/univefd/Interactitud.pdf>.

Morilla Cabezas, M. (2001). Beneficios psicológicos de la actividad física y el deporte. *Revista Digital Educación Física y Deporte*, año 7, nº43.

Mosston, M. y Ashwort, S. (1993). *La enseñanza de la Educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.

Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al Descubrimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Mosston, M. (1984). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física*. Buenos Aires: Paidós.

Muccielli, R. (1969). *Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo* Madrid: Ibérico Europea de ediciones.

Muller M.;Gert-Stein, H. y Konzag. I. B. (1993). *Balonmano: entrenarse jugando*. Barcelona: Paidotribo

Muñoz Ramírez, F. (2004). El deporte como instrumento de transmisión de valores: por un modelo de cohesión social y de tolerancia. *Revista de Educación*, núm. 335 (2004), pp. 153-161.

Muñoz Soler, A. (1979). *La acción deportiva. (Psicología y psicopatología del deporte)*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

N

Nadori, L. (1991). Problemas pedagógicos de la especialización y promoción del talento en el deporte. *Rev. Stadium*, nº 150, pp.11-23.

Narganes, JC; Vaca, F. y Torres, J. (1989). *Proyecto de Diseño Curricular de Educación Física para Educación Primaria*. CEJA. Sevilla.

Navarro, F. (1992). La detección y selección de talentos deportivos. *Congreso Nacional "La Educación Física y el Deporte en el siglo XXI. Salud y Vida a través del ejercicio*. Madrid. 24-27 de Septiembre.

Nespereira Cabaleiro M. C. y otros (2000). *Curso de Metodología didáctica*. Vigo. Fundación para la promoción de la salud y la cultura.

Núñez Ramos, R. (1988). El arte del deporte. *Revista del Instituto Aramo*. Universidad de Oviedo. Nº 4, pp 23. Disponible en: www.uniovi.es/rafanuraSeparatasartedeporte.pdf Consulta el 5 de Mayo de 2009

Núñez, J. C. y González-Pumariega, S. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. *Actas Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*, Págs. 53-72.

O

Omeñaca Cilla, R. y Ruiz Omeñaca, JV. (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona. Paidotribo.

Oppermann, M. (2000). "Triangulation - A Methodological discussion". *International Journal of Tourism Research*. Vol. 2, nº. 2. pp. 141-146.

Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular.

Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.

Ortega y Gasset, J. (1961). "Introducción a una Estimativa: ¿Qué son los valores?", en *Obras completas*, t. VI, *Revista de Occidente*, Madrid, 1961 (5ª ed.), p. 315 . Este trabajo se publicó originariamente en el nº IV de la *Revista de Occidente* (1923).

Ortega, O.; Mínguez, R.; Gil, R. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.

Ortiz Torres, E. (1999). Un modelo de personalidad para la formación de valores en la Educación Superior. *Revista Magistralis*. Universidad Iberoamericana Golfo Centro, Puebla. México.

Osgood, C.E. et al (1957). *The measurement of meaning*. Illinois: University of Illinois press.

Ossorio, D. (2002) la educación en valores a través de las actividades físico. *Lecturas: educación física y deportes*. Revista digital. Año 8. Nº 50. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd50/valores.htm>. (Consulta: 8 de Agosto de 2008).

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.

P

Palacios, L. (2000). La entrevista. En G. Edel. *Manual teórico-práctico de investigación social. (Apuntes prelimiarios)* (pp. 99-108). Buenos Aires: Espacio editorial.

Pallarés Martín, M. (1978). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.

Palomares Cuadros, J. (2003). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital

Paredes, J. (2002). *El deporte como juego: un análisis cultural*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.

Paris, F. (1999). *Estructura y organización del deporte en España*. Fondo social europeo.

Parlebas, P. (1977). *Actividades físicas y Educación Motriz*. París. E.P.S.

Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. París : INSEP.

Parlebas, P. (1986). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.

Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.

Pascual Marina, A. (1988). *Clarificación de Valores y Desarrollo Humano. Estrategias para la Escuela*. Madrid: Ediciones Narcea.

Pascual, A. (1995). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.

Pascual, C. (1998): «Cambiando la enseñanza en la formación del profesorado», *XVI Congreso Nacional de Educación Física*. Universidad de Extremadura, Badajoz, pp. 107-112.

- Perczyk, J. (2003). El deporte ¿es un contenido a enseñar por la escuela? *Revista Digital Ef deportes* - Buenos Aires - Año 8 - N° 57 - Febrero de 2003. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/> . Consulta: 10 de marzo de 2009
- Pérez López, I. J. (2008) “Adolescencia, Deporte y Ocio. Análisis para la reflexión” *Deporte y actividad física para todos*, nº 4, 2008, pp 131-144.
- Pérez Sánchez, C. (2000). *La escuela frente a las desigualdades sociales*. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. En OEI Ediciones. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 23. España.
- Pérez-Pérez Deis, M. (2005). *La expresión corporal en el currículo: Una propuesta integradora desde la formación del profesorado hasta el primer ciclo de la enseñanza primaria*. Tesis Doctoral: La Habana (Cuba), Granada (España).
- Peters, R. S. (1987). Forma y contenido de la educación moral, en Jordán, J. A. y Santolaria, F.F.,
- Piaget, J. (1951). *Psychology of Intelligence*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton
- Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child*. New York: Free Press.
- Pierón, M. (1998): *Investigación sobre la enseñanza de la Educación Física*. Implicaciones para los profesores, en A. García; F. Ruiz y A. J. Casimiro (Coords), *La enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar*. Actas del II Congreso Internacional. Instituto Andaluz del Deporte, Málaga, 199-224.
- Pieron, M. (1999). *Situación actual de la investigación educativa en el marco de la Educación Física escolar*. En Actas: I Congreso Internacional de Educación Física. *La Educación Física en el siglo XXI*. 379-401. Jerez de la Frontera.
- Plas, D. (1969). Problemas sugeridos por la práctica de las actividades físicas en la adolescencia y en la madurez. *Rev. Medicina de la Educación Física y el Deporte*. nº.11, pp. 11-19.
- Poleo, J. y col. (1990). *La alternativa del juego II. Juegos y dinámica en Educación para la paz*. Torrelavega. Editado por los autores.

- Porlan, R. (1993). La identidad epistemológica de la Didáctica de las Ciencias Experimentales. En MONTERO, L. y VEZ, J.M. (Ed.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo, pp. 251-258.
- Pozo, A. (2009). Motivos para la práctica físico-deportiva del alumnado de secundaria en la zona norte de la Axarquía, Málaga. *Revista de Educación Física y Deportes (Revista Digital)*. Año 14; nº 131. Buenos Aires.
- Prat Grau, M. y Soler Prat, S. (2003) *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona. INDE Publicaciones.
- Pring, R. (2001) Education as a moral practice. *Journal of Moral Education*, 30(2), 101-112.
- Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, N. y Heinemann, K. (1991). El deporte en la perspectiva del año 2000. *Papers de Sociología*, 38. Universidad de Navarra.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). "El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición", en B. Biddle, T. Good, e I. Goodson, (Eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

Q

- Quintana, J. M. (1996). Educación moral y valores. En *Revista de Ciencias de la Educación* nº166, p.p. 291-292.

R

- Rajadell, N. (1995). Estrategias para la adquisición y/o el desarrollo de actitudes y valores (ser). Capítulo 14. En: Pío, A.; Medina, A. y De la Torre, S. (1995). *Didáctica General. Modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid:Universitas.
- Ramírez de Arellano, B. (2001). Tranqui, vive deportivamente. En: *Rev. Aula*, nº 91, pp. 20-23.

- Ramos, R; Valdemoros, M. A.; Sanz, E. y Ponce De León, A. (2007). La influencia de los profesores sobre el ocio físico deportivo de los jóvenes: percepción de los agentes educativos más cercanos a ellos. *Profesora-do, revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112art6.pdf>. (Consulta 2 Febrero de 2009).
- Rasch, P. y Burke, R. (1999). *Kinesiología y anatomía aplicada*. Barcelona: Ateneo.(7ª edición).
- Raths, L. E.; Harmin, M. y Simón, S. B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza*. México: UTEHA.
- Real Academia Española de la Lengua (2001). Disponible en: <http://rae.es>
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en el BOE nº 5 de 5 de Enero de 2007.
- Releer, D. L. (1998). Expert panels disagree on medical treatments. *The Chronicle of Higher Education*, 44(43), A13-A14. Retrieved February 8, 1999 from the World Wide Web: <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- Richardson, J. T.E. (Ed) (1996). *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and Social Sciences*. Leicester: BPS Books
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academia life*. New Brunswick NJ: Rutgers University Press.
- Rico, I. (2003). *Estructuras de interacción y clima motivacional en los escolares de la ESO en EF*. Tesis Doctoral: Universidad de Castilla la Mancha.
- Rico, L. y Madrid, D. (2000) (eds.). *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis
- Riera, J. (1985). *Introducción a la Psicología del Deporte*. Barcelona: Editorial Martínez.
- Riera, J. (1989). *Aprendizaje de la técnica y táctica deportivas*. Barcelona: INDE.
- Rioux, G. y Chappuis, R. (1979). *Cohesión del equipo*. Valladolid: Miñón.
- Robles León, J. (2008). *Tratamiento del Deporte dentro del Área de Educación Física durante la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Provincia de Huelva*. Tesis Doctoral: Universidad de Huelva.

- Robles Rodríguez, J. (2008). Tratamiento del Deporte dentro del Área de Educación Física durante la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Provincia de Huelva. Tesis Doctoral: Universidad de Huelva.
- Robles, J. (2008). Causa de la escasa presencia de los deportes de lucha con agarre en las clases de educación física en la ESO. Propuesta de aplicación. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. Nº 14, pp 43-47.
- Rodrigo, M. J. y otros (1993). *Las teorías implícitas Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Editorial Visor
- Rodríguez Chillón, G. (1999). *Los valores en la Educación Infantil*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez García, P.L. (1998). *Fundamentos del esfuerzo físico como base de una adecuada sistematización*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez López, J. (1995). *Deporte y Ciencia". Teoría de la actividad física*, Barcelona: INDE.
- Rodríguez Sutil, C. (1994). La entrevista psicológica. En J. M Delgado y J. Gutiérrez. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 241-258). Madrid: Síntesis psicológica.
- Rodríguez, G; Gil, J. y García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- Rogers, C. R. (1978). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Román Pérez, M y Díez López, E. (1994). *Currículum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*, Madrid.:EOS.
- Román Pérez, M. y Díez López. E. (1992). *Currículum y enseñanza. Una Didáctica centrada en los procesos*. Madrid: Editorial EOS.
- Romero Cantalejo, C. (2003). *Manual del Preparador de voleibol de Nivel I. Programa de Psicopedagogía*. Federación Andaluza de Voleibol: Jiménez Mena.
- Romero Cerezo, C. (1997). *Proyecto Docente. Didáctica d la Educación Física*. Universidad de Granada.

- Romero Cerezo, C. (1997). Una nueva perspectiva de iniciación al fútbol en la escuela. *Training fútbol* (16), 28-38.
- Romero Cerezo, C. (2001). Educación Física y su investigación didáctica. En A. Díaz Suárez y E. Segarra, *Actas del 2º Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad*. Murcia, Consejería de Educación y Universidades, 591-616.
- Romero Cerezo, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1)
- Romero Cerezo, C. (2007). Delimitación del campo didáctico de la Educación Física y de su actividad científica *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 2 (2007). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112ART1.pdf>
- Romero Granados, S. (2001). *Formación deportiva: nuevos retos en educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rosenthal, R. (1968). *Pygmalion in the class-room*. New York: Hold. Rinehart and Winston.
- Ross, W.D., Mckeen, B. & Wilson, B. (1985). Kinanthropology in young skiers: An introduction research respectus. En ALBERT, W.T., *Application of Science and Medecine to Sport*, Charles C. Thomas Pb. Springfield.
- Rozengardt, R. (2000). Deporte y Educación. Nuevas preguntas sobre una vieja relación. *Revista Digital de Educación Física*. Buenos Aires - Año 5 - N°26 - Octubre de 2000.
- Ruiz Vázquez, P. M. (1992)."Actividades físicas alternativas". 1ª Parte. *Revista Espacio y Tiempo*, números 8/9.
- Ruiz, F. y García, E. (2002). Práctica de actividades físico-deportivas de tiempo libre y motivos para realizarla. Estudio comparativo entre el alumnado de enseñanza secundaria postobligatoria y de segundo ciclo de la Universidad de Almería. *Revista digital educación física y deporte*. Año 8, nº 53.
- Ruíz, L. M. y cols. (2004). Preferencias participativas en educación física de los chicos y chicas de la educación secundaria mediante la escala GR de participación social en el aprendizaje. *Revista Motricidad. European Journal of Human Movement*. N° 12, pp 151-168.

Ruiz, L. M; Mendoza, N; Del Valle, S; Graupera, J. L; Rico, I. (2000). *Orientación participativa y motivación para aprender en educación física y deporte en escolares de la ESO y Bachillerato*. Toledo, departamento de actividad física y ciencias del deporte.

Ryan, S., Fleming, D. y Maina, M. (2003). Attitudes of middle school students toward their physical education teachers and classes. *The Physical Educator*, 60, 2, 28-42.

S

Sádaba, J. (2004). *La ética contada con sencillez*. Madrid: Editorial Maeva.

Sadin Ferrero, B. (1987). La entrevista psicológica. En Morales Domínguez, J. F. (ED.): *Metodología y teoría de la psicología*, Madrid, UNED, 1987, págs. 79-118.

Sáenz López Buñuel, P; Ibañez Godoy; S. y Giménez Fuentes Guerra, F. J. (1999). La motivación en las clases de Educación Física. *Revista EFdeportes*. Revista Digital Año 4 · Nº 17 | Buenos Aires.

Sáenz-López Buñuel, P. (2005). El deporte como contenido y práctica educativa. En: *Valores del deporte en la educación: (Año europeo de la Educación a través del Deporte)*. coord. por Manuel Vizquete Carrizosa, Ventura García Preciado, 2005, pp. 29-62.

Salinas Martínez, F. y Viciana Ramírez, J. (2006) "La planificación de los bloques de contenidos de la Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria" *Revista Ciencia y deporte*, Nº. 3.

Salinas, F. y Viciana, J. (2005). *La innovación y la investigación como vehículos de formación permanente*. Sondeo de opinión de los profesores de Educación Física en formación inicial de Granada. En Viciana, J. (Ed.), *Innovaciones en Educación Física y Deportes* (pp. 9-30). Liceo gráfico. Granada.

Salleras, L. (1991). La salud y sus determinantes. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, Nº 118-119, 1991 (Ejemplar dedicado a: Sociedad urbana y salud: nuevas ideas y planteamientos), pags. 32-38.

Sánchez Bañuelos, F. (1984). *Bases para una Didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Gymnos.

- Sánchez Bañuelos, F. (1987). El niño y las actividades físico-deportivas: un enfoque pedagógico. *Apuntes: educación física y deporte*, XXIV, 38-42.
- Sánchez Bañuelos, F. (1995). El deporte como medio formativo en el ámbito escolar. En D. Blázquez (Dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 77-94). Barcelona: INDE.
- Sánchez Bañuelos, F. y Ruiz Pérez, L. M. (2000). *Optimización del aprendizaje de la técnica*. Máster de Alto Rendimiento. Deportivo. Madrid. C.O.E. – U.A.M.
- Sánchez, J. (2002). "La Educación Psicomotriz en el contexto de las Ciencias de la Educación", en LLORCA, M.; RAMOS, V.; SÁNCHEZ, J.; VEGA, A. (coord.): *La Práctica Psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Málaga: Aljibe, Málaga, pp. 97-142.
- Sansón Mizrahi, R. (2008). Ganar transgrediendo. Transformaciones. *Opinión Sur*, nº 61, Septiembre. Disponible en: [En: http://opinionsur.org.ar](http://opinionsur.org.ar). Consulta: 5 de Mayo de 2009.
- Santamaría, J. (1984). *Apuntes de la materia de Juegos*. INEF de Granada. Inédito.
- Santos Guerra, M. A. (1996). Democracia Escolar o el Problema de la Nieve Frita. En: *Volver a Pensar la Educación*, vol. 1. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. A. (2001). *Una tarea contradictoria. Educar para los valores y preparar para la vida*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M.Á. (1990) *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- Saremba, P. y Baggio, A. (2002). Valores en Educación Física y Deportes: de las intenciones a las acciones. *Revista Digital* - Buenos Aires - Año 8 - N°53 - Octubre de 2002. Disponible en: [http://www. efdeportes.com/](http://www.efdeportes.com/).
- Sarlé, P. (1999). *El lugar del juego en el Jardín de Infantes*. Tesis de Maestría en Didáctica. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Sauvé, L. (1997). "La educación ambiental: hacia un enfoque global y crítico". En: *Actas del Seminario de Investigación-formación Edamaz*—octubre de 1996— Universidad de Quebec en Montreal.
- Scheler, M. (1942). *Ética*. Revista de Occidente. Madrid.

- Schmidt, R. (1982). *Motor control and learning*. Illinois: Human Kinetic Publishers
- Schutt, R.K. (1996). *Investigating the social world: The process and practice of research*. Thousand Oaks, Cal.: Sage.
- Seirulo, F. (1999). Valores educativos del deporte. En Blázquez Sánchez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. INDE Publicaciones.
- Seirulo Vargas, F. (1992). Valores Educativos del Deporte. *Revista de Educación Física*, 44, pp. 3-11.
- Seirulo Vargas, F. (1995). Valores educativos del deporte. En Blázquez Sánchez, Domingo (coord.). *El deporte escolar y la iniciación deportiva*. Zaragoza. INDE Publicaciones.
- Seybold, Annemary (1974). *Principios pedagógicos de la Educación Física*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Shaw, M. E. (1980). *Dinámica de grupo*. Barcelona: Herder.
- Sicilia, A. y Delgado Noguera M.A. (2002). *Educación física y Estilos de enseñanza*. Barcelona: INDE
- Singer, R. (1981). Physical education and psychomotor activities. *International Journal of Physical Education*, XVIII, 2.
- Solmon, M.A.; Worthy, T.; Lee, A.M. y Carter, J.A. (1990). *Teacher role identity of student teachers in physical education: an interactive analysis*. *Journal of teaching in physical education*, 10, 188-209.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Wiston. New York.
- Stake, R. R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Barcelona, Morata.
- Stern, W. (1951). *Psicología general: desde el punto de vista personalístico*. Buenos Aires: Paidós.

T

- Tallón, P. (2009). *La Motivación como Estrategia de Aprendizaje*. Canal de la Sociedad de la información. Disponible en: <http://diarocordoba.canal-si>. Consulta: 17 de febrero de 2009.

- Tanner, J.M. (1966). *Educación y crecimiento físico*, Siglo XXI, Madrid.
- Taylor, S.J. y Bogdan, S. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Ed. Paidós
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La muralla.
- Tomás y Garrido, M. C. (2004). Mundo sentimental y cine. En: *Actas del V Congreso Internacional de Filosofía de la Educación "Educación y Sentimientos"*. Madrid: Dykinson.
- Torre Ramos, E.; Cárdenas Vélez, D.; García Montes, E. (2001). La motivación en la práctica físico-deportiva. *Revista Digital Educación Física y Deporte*, año 7, n° 39. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd39/motiv.htm>. Consulta 23 de Abril de 2009
- Torre, E; Cárdenas, D; García, E. (2001). Las percepciones que se derivan de las experiencias recibidas en las clases de educación física y su repercusión en los hábitos deportivos en el alumnado de Bachillerato. *Revista Motricidad*. nº 7, pp. 95-112.
- Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Torres Guerrero, J. (2004). *Nuevas perspectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas multideportivas*. En: *IV Jornadas sobre Deporte Base*. Servicio de Deportes de la Generalitat Valenciana. Delegación Provincial de Alicante.
- Torres Guerrero, J. (1996). *Evolución morfológica de un grupo de jugadores de elite en voleibol desde su detección hasta la alta competición. Análisis comparativo con otros grupos de elite*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Torres Guerrero, J. (1996). *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Consideraciones didácticas*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.
- Torres Guerrero, J. (2000). *La actividad física para el ocio y el tiempo libre. Una propuesta Didáctica*. Granada: Proyecto Sur Ediciones.

- Torres Guerrero, J. (2002). El modelo integrado de enseñanza aprendizaje de los derrotes de equipo. *En Actas II Simposio Mundial de Entrenamiento Deportivo en edades tempranas. Melilla, Noviembre 2002.*
- Torres Guerrero, J. (2002). La educación en valores en el deporte en edad escolar desde la perspectiva municipal. *En Actas del II Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*, pp. 11-42. Dos Hermanas, Sevilla.
- Torres Guerrero, J. (2002). La Educación en Valores en el Deporte en Edad Escolar desde la perspectiva municipal. *En: Actas del II Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar.* Dos Hermanas (Sevilla) pp. 27-61.
- Torres Guerrero, J. (2002). La educación en valores en el deporte en edad escolar desde la perspectiva municipal. *En Actas II Congreso Nacional de Deporte en edad escolar.* Dos Hermanas (Sevilla). pp. 15-52
- Torres Guerrero, J. (2004). Un Nuevo Marco Didáctico para el Deporte Educativo en la sociedad postmoderna. Del Romanticismo deportivo del XIX a Regreso al futuro del XXI. *En Actas del III Congreso Nacional de Deporte en edad escolar.* Dos Hermanas (Sevilla). Patronato Municipal de Deportes.
- Torres Guerrero, J. (2005). Motivación y Socialización en el Deporte Escolar. Nuevas perspectivas en la sociedad postmoderna. *En Actas del I Congreso Nacional de deporte en edad escolar.* pp. 112-136. Valencia.
- Torres Guerrero, J. (2008). Consideraciones científico-didácticas acerca del modelo integrado de enseñanza aprendizaje deportivo basado en el juego. *En VII Jornadas de Deporte de base, Alicante 2008.* Generalitat Valenciana. Delegación Provincial de Alicante.
- Torres Guerrero, J. y Rivera García, E. (1994). *Juegos y Deportes alternativos y adaptados en Educación Primaria. Consideraciones didácticas.* Granada: Proyecto Sur.
- Torres Guerrero, J.; Rivera García, E; Arráez Martínez, J. M; López Sánchez, J. M. y Merino Díaz, J. A. (1994). *Las actividades físicas organizadas en Educación Primaria.* Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.

Torres, G.; Carrasco, L. & Medina, J. (2000). *Investigación sobre los motivos por los que los estudiantes universitarios practican deporte*. El caso de la Universidad de Granada. *Revista Motricidad* nº 6, 95-105

Trigueros, M. C. (2000). *Las danzas y los juegos populares en el currículum de educación física*. Granada: Proyecto Sur.

Trilla Bernet, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona: Paidós.

Tschiene, P. (1991). *Algunos problemas actuales de la selección de talentos en los juegos deportivos*. *Stadium*, nº 149, 6-12.

U

UNISPORT (1992). *Carta Europea del Deporte*. Málaga: Unisport

V

Valle Martos, I. (2002). *Análisis comparativo de metodologías tradicionales y alternativas en la enseñanza del baloncesto en alumnado de 12-14 años*. Diploma de Estudios Avanzados. Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad de Granada.

Vallejo Rubiola, J. (1999). *Introducción a la psicopatología y a la psiquiatría*. Barcelona: Masson.

Vallés, M.S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis. Este autor asegura que la dependencia se hace operativa mediante una suerte de auditoria externa. Para ello el investigador cualitativo debería facilitar la documentación que haga posible tal inspección: transcripciones de documentos y todo tipo de materiales en los que se puede seguir el rastro de su trabajo intelectual.

Valles, S. M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Valores para vivir (2002). Programa educativo internacional. Educación en valores para niños y jóvenes. Disponible en: <http://www.livingvalues.net/espanol/valores/respeto.htm>. Consulta: 21 de febrero de 2009.

- Vander Zaden, J.V. (1990). *Manual de Psicología Social*. Madrid: Editorial Paidós.
- Vaniscotte, F. (1998). La formación continúa del profesorado: perspectivas en la Europa del mañana. *Revista de Educación*, 317, 81-96.
- Varela, J. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario. *Gaceta sanitaria, (Editorial)*. 5(24):114-116.
- Vargas Rodríguez, R. (1980). *La preparación física en voleibol*. Madrid: Edita A. Pila.
- Vásquez Henríquez, A. (1991). *Deporte, política y comunicación*. México: Trillas.
- Vásquez, E. (1999). *Reflexiones sobre el valor (I)*. Suplemento Cultural de Últimas Noticias.
- Vázquez Gómez, B. (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vázquez Gómez, B. (2004). Deporte, Olimpismo y Educación. *Revista Crítica*. Julio-Agosto 2004. Nº 917
- Vázquez Gómez, B. (coord.). (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Education of Research*, 54 (2); pp. 143 178.
- Velázquez Buendía, R. (1996). Actividad físico deportiva y calidad de vida: una respuesta educativa. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, Vol. 3, nº 2, p.p. 4-13.
- Velázquez Buendía, R. y cols. (2007). Calidad de enseñanza en Educación Física y Deportiva y discurso docente: el caso de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 344. Septiembre-diciembre 2007, pp. 447-467.
- Velázquez, R. (2001). Deporte: ¿presencia o negación curricular? En *Actas Del XIX Congreso Nacional de Educación Física. El currículum de educación física a debate* (pp. 65- 106). Vol. I. Murcia: Universidad de Murcia.

- Vera, A. (2005). Diálogo entre lo cuantitativo y cuantitativo en la investigación científica. El desafío de la triangulación. *Ciencia y trabajo*, 7 (15), pp. 38-40.
- Verjoshanski, V. Y. (1993). *Un nuevo sistema de entrenamiento en deportes cíclicos parte I y II*. Instituto central de investigación del deporte de alto nivel, *Revista Fiskultura sportiva*, nº 27 pp. 37 - 45.
- Viciana, J. (2000). Principales tendencias innovadoras en la educación física actual. El avance del conocimiento curricular en educación física. *Lecturas de Educación Física: Revista Digital*.
- Viciana, J. y Zabala, M. (2004). *Un estudio descriptivo sobre cómo planifican los profesores de Educación Física*. En M. A. González, A. Sánchez y Gómez, J. Actas del International Congress of AIESEP. Preparación profesional y necesidades sociales. A Coruña. pp. 732-739.
- Viciana, J; Zabala, M.; Dalmau, J. M.; Lozano, L; Miranda, M. T. y Sánchez, C. (2004). Análisis de las opiniones del profesorado información inicial acerca de la planificación de la Educación Física. En actas del *I Congreso Nacional de Innovación y Experiencias Educativas en el Ámbito de la Actividad Física y el Deporte*. Jerez de la Frontera (Cádiz). pp. 48-59.
- Vielle, J. P. (1989). "Educación y trabajo: apuntes para un marco conceptual", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 12 (1): 97-116.
- Vílchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de educación primaria de la comarca granadina de los Montes Orientales y la influencia de la Educación Física sobre ellos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Villa, A.; Álvarez, M. y Ruiz, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.
- Villar Ángulo, L.M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Introducción. Alcoy: Marfil.
- Villasante, T. R.; Montañés, M., Martí, J. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid: Editorial El viejo topo.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: PPU.
- Vonk, J.H.C. (1983). Problems of the Beginning Teacher. *European Journal of Teacher Education*, vol. 10, nº 1, pp. 133 150.

VV. AA. (1985). *La Enseñanza de la Educación Física en las Enseñanzas Medias*. Barcelona: Paidotribo.

VV.AA. (2004). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid. Biblioteca nueva. Capítulo primero. Teoría Curricular y Didáctica de la Educación Física.

W

Wallon, H. (1948). *La consciencia y la vida subconsciente*. Buenos Aires: Kapelusz

Wandzilack, T. (1985). Values development through Physical Education and Athletics. *Rev. Quest*, nº 37, pp. 176-185.

Web Dictionary of Cybernetics and Systems: DELPHI METHODPRINCIPIA CYBERNETICA WEB -© URL=
http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/DELPHI_METHO.html

Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad*. (Traducida del alemán). Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification, in: D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.). *Defining and selecting key competencies*, Göttingen: Hogrefe.

Z

Zabalza, M. Á. (1991). *Diseño y desarrollo curricular para profesores de Enseñanza básica*. Madrid: Narcea.

Zapata, J. M. (1989). *El aprendizaje por el juego en la escuela primaria*. México: Pax México

Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. En *cuadernos de Pedagogía* nº 220 (Diciembre 1993). Monográfico del profesorado, pp. 44-49. Barcelona: Fontalba, S.A.

Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza Editorial.

ANEXOS



ANEXOS

1.- MODELO DE CUESTIONARIO

2.- GUIÓN ORIENTATIVO PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN

3.- MODELO DE ENTREVISTA

A large group of diverse young people, including men and women of various ethnicities, are posed in a gymnasium. They are arranged in several rows, some sitting on the floor and others standing. In the background, a basketball hoop and backboard are visible against a light-colored wall. The floor is blue. The overall atmosphere is casual and social.

MODELO DEL CUESTIONARIO

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL



Cuestionario

TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES
Y ACTITUDES A TRAVÉS DEL BLOQUE DE CONTENIDOS
DE JUEGOS Y DEPORTES

Estimado alumno/a:

Pedimos tu colaboración para realizar un estudio sobre la transmisión y adquisición de valores y actitudes a través de los deportes colectivos en los alumnos y alumnas de 1º y 2º de la ESO.

Este cuestionario es anónimo, por lo que no tienes que escribir tu nombre, y deseamos que lo contestes de forma individual y **sincera**.

Gracias por tu colaboración.

INSTRUCCIONES PARA REALIZAR EL CUESTIONARIO

Lee detenidamente las instrucciones para rellenar el cuestionario y si tienes alguna duda, pregunta al profesor/a responsable que te ha pasado el cuestionario.

- Antes de contestar asegúrate que comprendes claramente la pregunta, y después respóndela tranquilamente.
- Todas las respuestas son válidas, no hay unas soluciones mejores que otras.
- Recuerda que debes contestar siempre con sinceridad.
- Hay varios tipos de preguntas que tendrás que contestar: marcando con una X donde creas más oportuno.

Cuando termines, entrega este cuestionario al profesor responsable.

A continuación te ponemos el concepto de **valor** que posiblemente conozcas pero que es conveniente que tengas claro su significado para realizar el cuestionario:

VALOR: un valor es algo que es un bien para ti y para otra personas. Puede ser que ya lo hayas conseguido o que aún te falte y lo quieras conseguir.

Si en algún momento tienes dudas del significado de algún valor de los que aparecen en el cuestionario, en la página 5 los tienes todos explicados.

II.5. ¿Practica deporte tu/s hermanos/as?

nunca

alguna vez al mes

una o dos veces a la semana

más de dos veces a la semana

En caso afirmativo: II.5.1 ¿Con quién? Solo/a Con sus amigos/as Con la familia

II.6. ¿Practican deporte tus amigos?

nunca

alguna vez al mes

una o dos veces a la semana

más de dos veces a la semana

En caso afirmativo: II.6.1 ¿Con quién? Solos/as Con sus amigos/as Con su familia**CUESTIÓN NÚMERO 2: LOS JUEGOS Y DEPORTES EN LAS CLASES**

- Valora tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes frases en una escala de 1 a 6, rodeando con un círculo el número que proceda. (1. Totalmente en desacuerdo. 2. Casi nada de acuerdo. 3. Muy poco de acuerdo. 4. Un poco de acuerdo 5. Bastante de acuerdo. 6. Totalmente de acuerdo)

**Totalmente
en desacuerdo** **Totalmente
de acuerdo**

1. Experiencias en las clases del Instituto

1-----6

1	Los deportes y ejercicios de las clases de Educación Física (EF) son motivantes y me gustan	1	2	3	4	5	6
2	Se da demasiada teoría en las clases de EF	1	2	3	4	5	6
3	En las clases de EF se aprovecha el tiempo	1	2	3	4	5	6
4	En las clases de EF aprendo nuevos deportes que no conozco	1	2	3	4	5	6
5	En mi tiempo libre, practico deportes que he aprendido en las clases de EF	1	2	3	4	5	6
6	Los profesores/as de EF prestan bastante atención a los alumnos/as	1	2	3	4	5	6
7	Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de EF	1	2	3	4	5	6
8	Las explicaciones de mi profesor/a de EF son claras y me ayudan a aprender	1	2	3	4	5	6
9	Creo que las clases de EF se adaptan al nivel de todos los alumnos/as	1	2	3	4	5	6
10	Me cuesta mucho aprobar la asignatura de EF	1	2	3	4	5	6
11	El material que usamos en las clases de EF (balones, colchonetas, etc) es suficiente y adecuado	1	2	3	4	5	6
12	El profesor/a de EF me suele corregir con frecuencia	1	2	3	4	5	6
13	Las clases de EF me sirven para relacionarme, colaborar y participar con mis amigos/as	1	2	3	4	5	6

- Valora el número de veces que practicáis los siguientes contenidos, rodeando con un círculo el número que proceda. (1. Nunca. 2. Casi nunca. 3. Pocas veces. 4. Algunas veces. 5. Bastante a menudo. 6. Muchas veces)

Nunca Muchas Veces

**2. Frecuencia de práctica deportiva en la ESO
en base a lo trabajado por sus profesores/as de EF.**

1-----6

25	Artes marciales (judo, karate, etc)	1	2	3	4	5	6
26	Atletismo	1	2	3	4	5	6
27	Bádminton	1	2	3	4	5	6
28	Baloncesto	1	2	3	4	5	6
30	Balonmano	1	2	3	4	5	6
31	Ciclismo, bicicleta de montaña	1	2	3	4	5	6
32	Esquí alpino, esquí de fondo	1	2	3	4	5	6
33	Fútbol, fútbol sala	1	2	3	4	5	6
34	Gimnasia artística o deportiva	1	2	3	4	5	6
35	Gimnasia rítmica o bailes, aeróbic...	1	2	3	4	5	6
36	Natación	1	2	3	4	5	6
37	Paddle	1	2	3	4	5	6
38	Senderismo, montañismo	1	2	3	4	5	6
39	Tenis	1	2	3	4	5	6
40	Tenis de mesa	1	2	3	4	5	6
41	Voleibol	1	2	3	4	5	6
42	Otro:	1	2	3	4	5	6

**CUESTIÓN NÚMERO 3: PREFERENCIAS Y MOTIVACIONES HACIA LAS
MODALIDADES DEPORTIVAS**

- **3.** Califica cada deporte dependiendo **si te gusta o no**, rodeando con un círculo el número que proceda. (1. No me gusta nada. 2. Me gusta muy poco. 3. Me gusta un poco. 4. Me gusta algo. 5. Me gusta bastante. 6. Me gusta mucho)

No me gusta

Me gusta

1-----6

14	Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...)	1	2	3	4	5	6
15	Deportes de raqueta (bádminton, tenis, palas...)	1	2	3	4	5	6
16	Deportes de oposición (judo, karate...)	1	2	3	4	5	6
17	Deportes individuales (atletismo...)	1	2	3	4	5	6
18	Deportes no habituales (hockey, béisbol, rugby...)	1	2	3	4	5	6
19	Juegos y Deportes relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aeróbic, bailes...)	1	2	3	4	5	6
20	Juegos y Deportes en la Naturaleza en el Centro (escalada, orientación...)	1	2	3	4	5	6
21	Actividades Deportivas fuera del Centro (senderismo, esquí...)	1	2	3	4	5	6
22	Actividades o Juegos Competitivos	1	2	3	4	5	6
23	Actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, malabares, zancos...	1	2	3	4	5	6
24	Clases libres	1	2	3	4	5	6

- Valora tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes frases en una escala de 1 a 6, rodeando con un círculo el número que proceda. (1. Totalmente en desacuerdo. 2. Casi nada de acuerdo. 3. Muy poco de acuerdo. 4. Un poco de acuerdo 5. Bastante de acuerdo. 6. Totalmente de acuerdo)

		Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
		1-----6					
43	Dedicáis el tiempo suficiente por trimestre a practicar deportes	1	2	3	4	5	6
44	Te gustan los deportes que aprendes en el Instituto	1	2	3	4	5	6
45	Te gusta que el deporte que practicas en el Instituto suponga aceptar reglas por parte de todos los jugadores/as	1	2	3	4	5	6
46	Te gusta que las actividades deportivas que os proponen los profesores/as de EF tengan un carácter competitivo	1	2	3	4	5	6
47	Con las actividades competitivas aprendes aspectos como cumplir reglas	1	2	3	4	5	6
48	Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al árbitro o juez	1	2	3	4	5	6
49	Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al adversario	1	2	3	4	5	6
50	Con las actividades competitivas aprendes aspectos como valorar a los compañeros/as	1	2	3	4	5	6
51	Te diviertes en las clases de EF cuando practicáis deportes	1	2	3	4	5	6
52	Te diviertes en las clases de EF sea cual sea el contenido, tema o deporte que deis	1	2	3	4	5	6
53	Piensas que la práctica de deportes favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia con los compañeros/as	1	2	3	4	5	6
54	La práctica de deportes consigue que te lleves mejor con tus compañeros/as	1	2	3	4	5	6

		Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
		1-----6					
55	Explicando la materia es claro/a y lo/a entiendes	1	2	3	4	5	6
56	El profesor/a tiene en cuenta vuestra opinión a la hora de elegir deportes a practicar en la clase de EF	1	2	3	4	5	6
57	Los objetivos que tu profesor/a os propone a conseguir con las actividades, son fáciles y asequibles	1	2	3	4	5	6
58	Tu profesor/a de Educación Física da la información necesaria (ni mucha ni poca) y de manera clara	1	2	3	4	5	6
59	Propone actividades que te motivan, te gustan y divierten	1	2	3	4	5	6
60	Controla y organiza la clase de manera correcta	1	2	3	4	5	6
61	Las actividades son divertidas	1	2	3	4	5	6
62	Sabes en todo momento cuál es el objetivo de la actividad o deporte que estás realizando	1	2	3	4	5	6
63	Explica mucho la técnica de los deportes	1	2	3	4	5	6
64	Hacemos muchos juegos en clase para aprender un deporte	1	2	3	4	5	6
65	Los profesores/as son justos a la hora de calificar y ponernos la nota de EF	1	2	3	4	5	6
66	Mi relación con el profesor/a de EF es más cercana a la que tengo con el resto de profesores/as del Instituto	1	2	3	4	5	6

Definiciones que te pueden ayudar:

Respeto: cuidado que se pone en no ofender o herir a los demás con determinadas actuaciones o palabras.

Responsabilidad: tener consciencia en lo que se hace, tener cuidado y atención en lo que se hace o se dice.

Autoestima: tener confianza y saber valorarse positivamente uno mismo.

Salud: Bienestar, mejora a través de la práctica del deporte.

Afán de superación: capacidad de esforzarse y de mejorar.

Deportividad: actuar de una forma adecuada, llevando a cabo un juego limpio para con los demás y las reglas.

Solidaridad: tener en consideración a los demás.

Tolerancia: saber aceptar a los demás tal y como son.

Igualdad / Justicia: reconocer a todos con los mismos derechos, valorar las cosas tal y como son.

Colaboración / cooperación: trabajar con otras personas para conseguir un mismo fin, objetivo.

Esfuerzo: capacidad de involucrarse en las actividades, empleando energía y superando dificultades.

Compañerismo: unión entre compañeros/as, buena relación con los demás.

13- ¿Cuántos valores de la pregunta anterior crees que tienes adquiridos?

MUCHOS BASTANTES ALGUNOS MUY POCOS NINGUNO

13.1. Marca, en la siguiente tabla, con una "x", los que creas que has adquirido:

respeto	responsabilidad	autoestima	salud	afán de superación	deportividad
solidaridad	tolerancia	Igualdad / justicia	Colaboración cooperación	esfuerzo	compañerismo

14- ¿Los pones en práctica?

SIEMPRE MUY A MENUDO NORMALMENTE ALGUNAS VECES NUNCA

14.1. Marca, en la siguiente tabla, con una "x" aquellos que consideres que pones en práctica:

respeto	responsabilidad	autoestima	salud	afán de superación	deportividad
solidaridad	tolerancia	Igualdad / justicia	Colaboración cooperación	esfuerzo	compañerismo

15- De los siguientes comportamientos individuales, ¿cuál crees que son más importantes al practicar deporte? (Puedes elegir como máximo tres)

Buena disposición para el trabajo	esfuerzo y constancia en las tareas
Asumir la responsabilidad	cuidar el material
Participar en las actividades	respetar las reglas de juego

16- De los siguientes comportamientos colectivos, ¿cuál crees que son más importantes al practicar deporte? (Puedes elegir como máximo tres)

Capacidad de trabajo en grupo	cooperación
Sentido de la justicia	capacidad de liderar, mandar.
Tolerancia	respeto

CUESTIÓN NÚMERO 5: DILEMAS O CASOS PRÁCTICOS

- Lee las siguientes historias e indica la opción que elegirías, marcando una X en la casilla que corresponda.

17. CASO Nº 1

“El equipo de nuestro Instituto juega la final de Baloncesto de las competencias provinciales, y a falta de pocos minutos está bastante igualada. El entrenador no ha sacado a Esteban, un compañero del equipo que le gusta mucho este deporte, pero que no sabe jugar muy bien. ¿Debe sacar a jugar a Esteban el entrenador? (Elegir una de las cuatro opciones)

“No, porque es la final y no se puede perder”.

“Si, incluso lo puede hacer muy bien ya que está muy motivado por ser la final, y seguro que jugará mejor que nunca”

“Si, sólo un poco para que no se vaya triste, aunque el equipo tenga riesgo de perder”

“No, Esteban debe comprender lo que se juegan.”

Y si tú fueses Esteban, ¿qué harías?

- Si el entrenador dice que juegue: (Elegir una de las dos opciones)
juego e intento hacerlo bien
me negaría a jugar por si lo hago mal.
- Si el entrenador dice que **no** juegue: (Elegir una de las dos opciones)
no jugaría y lo comprendería
querría jugar y me enfadaría.

18. CASO Nº 2

“En tu Instituto han preparado una competición de voleibol para la Semana Cultural. Este deporte no es de los que te gustan a ti más. ¿qué harías respecto a inscribirte en la competición o no?": (Elige una de las cuatro opciones)

“No me inscribiría, porque como no se jugar muy bien y haría el ridículo”

“Si me inscribiría, y buscaría unos cuantos compañeros y compañeras para pasárnoslo bien”

“Si me inscribiría, porque es bueno hacer deporte para mejorar mi salud”

“Si me inscribiría. A mis padres y familia le hace mucha ilusión que haga deporte”

19. CASO Nº 3

“Durante un partido de fútbol, el árbitro pita un penalti un tanto dudoso. El público grita al árbitro, y algunos compañeros de tu equipo van a protestarle. ¿Qué piensas de esta situación? (Elige solo una respuesta)

“Se debería anular el partido para que la gente no grite tanto y aplazarlo para otro día”

“Me parece bien protestarle al árbitro todos los jugadores de mi equipo para intentar que la próxima vez nos pite un penalti favorable a nosotros”

“Deberíamos aprender que para otra vez tenemos que grabar el partido en una cámara de video para poder ver exactamente qué pasó”

“Los árbitros son un elemento más del deporte, que a veces pueden equivocarse. Los jugadores debemos estar más pendientes de nuestro esfuerzo y trabajo, y no tanto de los árbitros”.

A man in an orange shirt stands with his back to the camera, addressing a group of people gathered outdoors. The group consists of men and women of various ages, some wearing athletic wear. They are standing on a paved area with white chalk markings. In the background, there are green tarps, trees, and a building. The scene is brightly lit, suggesting a sunny day. The text 'GUIÓN ORIENTATIVO PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN' is overlaid in large, bold, black letters with a white outline.

**GUIÓN
ORIENTATIVO
PARA EL GRUPO
DE DISCUSIÓN**



Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL.

Grupo de Discusión:

**TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES Y ACTITUDES
A TRAVÉS DEL BLOQUE DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y
DEPORTES**

DOCTORANDA:

VIRGINIA POSADAS KALMAN

DIRECTORES:

**DR. D. JUAN TORRES GUERRERO
DR. D. DIEGO COLLADO FERNANDEZ
DR. D. JESÚS IBÁÑEZ GARCÍA**

La Educación es una ardua tarea difícil de definir, y fácil de llevar a cabo. Pero quizás en el sentido que le demos a la misma o la concepción que tengamos de ella, esté el sentido de educar. Así podemos decir, que bajo nuestro punto de vista:

“El arte de instruir y de educar comienza comprendiendo a los niños y prosigue luego haciéndose comprender por ellos e interesándose” (Octavi Fullat Genís).

La escasez de tiempo con el que profesorado cuenta siempre hace que intente conseguir los objetivos propuestos de tipo conceptual y procedimental, que son los mas utilitarios, inmediatos o considerados mas importantes, quedando desabastecidos o apartados los hábitos y actitudes, base sobre la que se forjan los valores que deben ser objetivo primero y último de la Educación.

Una de las grandes fisuras que tiene el actual sistema educativo, y en concreto de la educación secundaria obligatoria, según Collado Fernández (2005) son los problemas de convivencia en el aula.

Situaciones que se repiten en nuestras aulas son la falta de respeto mutuo entre el propio alumnado, entre éste y su profesorado, entre material y mobiliario del Centro, la falta de responsabilidad hacia ellos mismos, y hacia las cosas de su entorno, en definitiva, la escasa actitud y aptitud hacia el desarrollo y práctica de valores. Y es aquí donde consideramos que debe incidir la educación actual, desde lo esencial, no desde las estadísticas, no con soluciones inmediatas, sino con perspectivas de cambio y de futuro.

Las motivaciones que nos han llevado a plantear y realizar este trabajo de investigación han sido en primer lugar por la relación con nuestro trabajo como docentes de Educación Física y sobre todo nuestra preocupación por colaborar de manera activa a, por un lado buscar una solución o un medio para solucionar la situación actual de las aulas en la Educación Secundaria Obligatoria; y por otro lado, a concienciar al alumnado de la importancia de cuidar y mejorar su formación, su personalidad, sus relaciones hacia sí mismos, hacia su entorno próximo y lejano, etc.

Así los objetivos, a nivel general, que nos planteamos con este trabajo, podemos decir que son:

1. Analizar la problemática actual de la Educación Secundaria Obligatoria, y la forma de interferir en ella desde nuestro punto de vista.

2. Analizar los valores y actitudes que podemos transmitir, como profesores/as de Educación Física, dadas las peculiaridades de nuestra materia, y en concreto ver la transmisión de dichos valores a través de un contenido tan requerido por nuestros alumnos/as como es el de Juegos y Deportes.

3. Comprobar las actitudes y valores que reciben, y por tanto, pueden desarrollar nuestros alumnos/as a través de los Deportes Colectivos, y su transferencia al resto de ámbitos.

Con respecto al contexto de la investigación: la investigación se va a realizar en la provincia de Granada, en un conjunto de Centros de Educación Secundaria Obligatoria, tanto públicos como privados.

Los Sujetos a los cuales va destinada nuestra investigación, es todo el alumnado de 1º y 2º de ESO, de los Centros anteriormente comentados.

La Metodología que vamos a desarrollar, será tanto cuantitativa a través de un cuestionario a rellenar por el alumnado; como cualitativa, donde vamos a diferenciar entre Entrevista, al profesorado de Educación Física del alumnado encuestado, y éste *Grupo de Discusión*.

Y con respecto al Grupo de Discusión, los objetivos que nos planteamos en un principio son:

- Indagar a cerca de los valores que se pretende transmitir, inculcar, al profesorado de Educación Física en formación.
- Conocer la situación que se da en el aula del colectivo que en breve pasará a ser profesor/a, intereses, inquietudes, actitudes, etc.
- Valoración de éste colectivo por parte de su profesorado, y propuestas de mejora.

Aunque sabemos que nos enriquecerá mucho más las experiencias y conocimientos de los que vais a formar parte del mismo.

Por último comentarles, a modo de ejemplo, cuestiones similares a las que se plantearán en el Grupo:

Aspectos a considerar antes de la clase:

- A. Con respecto a la evaluación, ¿cómo plateáis su enseñanza? ¿Qué porcentaje dais a la parte actitudinal, y como les decís que se puede evaluar?
- B. Además de valores y actitudes, ¿qué hábitos pensáis que debe transmitir nuestra materia?

Aspectos a considerar durante la clase:

- C. Con respecto al clima de las clases, de estos futuros maestros/as y profesores/as, ¿cómo es? ¿Qué se vive en estas aulas?
- D. ¿Qué opináis de la competición en la enseñanza de los deportes colectivos? ¿Y con respecto a la relación competición y transmisión de valores y actitudes?

Aspectos a considerar después de la clase:

- E. Os vamos a mostrar una lista de valores, ¿cuáles pensáis que son fundamentales y deben por tanto desarrollar y adquirir estos futuros maestros/as y profesores/as, y por tanto transmitir a sus alumnos/as?

ÍTEM, VALOR:	SI	NO
Responsabilidad: hacia tu cuerpo		
Responsabilidad: hacia el cuidado del material		
Responsabilidad: hacia el cuidado de vuestras instalaciones deportivas		
Respeto: hacia tus profesores/as de EF		
Respeto: hacia tus compañeros/as		
Mejora tu nivel de Autoestima		
Mejora tu Autoconcepto		
Mejora tu nivel de Salud		
Igualdad: entre todos los que participáis		
Igualdad: entre todos los que participáis y el cumplimiento de las reglas		
Igualdad: en el trato entre compañeros y compañeras (coeducación)		
Libertad: de actuar y tomar decisiones		
Solidaridad con tus compañeros		
Solidaridad con los adversarios		
Educación para la paz, el juego limpio		

- F. Pensáis que hay algún contenido específico, dentro de los juegos y deportes, que prime el desarrollo de estos valores, o no depende del contenido.
- G. Como ha sido vuestra formación inicial para educar en valores y actitudes
- H. Que actividades de formación permanente habéis realizado para vuestro perfeccionamiento en transmitir valores
- I. Que nivel de competencia creéis que tenéis para educar en valores

MODELO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL



MODELO DE ENTREVISTA

TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES
Y ACTITUDES A TRAVÉS DEL BLOQUE DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y
DEPORTES

A LOS PROFESORES/AS DE 1º Y 2º DE ES.O.

Estimado compañero/a:

Pedimos tu colaboración para realizar una investigación sobre la enseñanza de los juegos y deportes en las clases de Educación Física, relacionada con los valores y actitudes que se transmiten a través de los deportes, los que intentamos transmitir como profesores/as y los que adquieren realmente nuestros alumnos y alumnas.

Consideramos muy importante conocer cómo se produce la situación de enseñanza – aprendizaje en tu centro y es por ello por lo que necesitamos que contestéis a esta entrevista escrita, para poder conocer de cerca la realidad de tu instituto y sobre todo vuestra opinión.

Es una entrevista totalmente anónima, cuya información sólo va a ser utilizada para la presente investigación, y así poder contrastarla con la obtenida en el cuestionario que van a rellenar vuestros alumnos/as.

Te pedimos que si quieres participar en esta investigación, la contestes con tranquilidad y sobre todo con total sinceridad.

Gracias por tu colaboración.

A continuación te presento los valores objeto de estudio de esta investigación, por si te puede servir de guía:

respeto	responsabilidad	autoestima	afán de superación	deportividad	compañerismo
solidaridad	tolerancia	igualdad - justicia	esfuerzo	Colaboración - cooperación	salud

CUESTIÓN NÚMERO 1: ASPECTOS A CONSIDERAR ANTES DE LA CLASE:

1. ¿Sueles dedicarle el mismo tiempo a trabajar los deportes que a otro tipo de contenidos, condición física, expresión corporal, etc a lo largo de un curso?

Di: Generalmente es a los deportes a los que mas dedicación tienen dentro de nuestra programación, porque los deportes primero hay mas motivación por parte del alumnado para trabajar los deportes, sobretodo los deportes colectivos, hay contenidos como es el de expresión corporal que en secundaria a los niños les cuesta, sobretodo al principio, entonces es una lucha continua por trabajar un contenido que de partida no les interesa demasiado, aunque luego se implican al final, pero es un trabajo estresante para el profesor a nivel psíquico intentar esforzarse continuamente para proponer este contenido. Como digo el de los deportes colectivos quizás es el que mas suelo trabajar.

2. Te sueles plantear trabajar diferentes deportes colectivos para cada curso de ESO, o bien los agrupas en 1^{er} y 2^o ciclo, o en bloques 1^o-3^o y 2^o-4^o...

Di: Generalmente en cada uno de los cursos trabajamos dos deportes colectivos diferentes, uno es un deporte colectivo de masas (voleibol, balonmano y fútbol), y los otros son deportes colectivos no son de masas en Europa o en España, que a veces se utilizan también como deportes alternativos, como hockey, béisbol.

3. ¿Cuántos deportes normalmente trabajas por curso?

Di:

- Deportes colectivos: 2, uno de masas y otro no habitual
- Deportes individuales: 1
- Deporte de raqueta: 1
- Deportes de adversario: como mínimo 1
- Deportes no habituales (hockey, rugby, béisbol...): son los colectivos de los que antes he hablado, y mínimo 1, luego como deportes alternativos también los incluimos los volvemos a repasar en el último trimestre en alguno de los cursos.
- Otros:

4. ¿Qué deportes prefieres enseñar? ¿Y cuáles piensas que prefieren tus alumnos/as?

Di: evidentemente los que prefieren los alumnos es el deporte de masas en Europa por excelencia que es el fútbol, prácticamente es un trabajo diario el intentar evitar no trabajar con el fútbol, lo utilizo muchas veces como recurso, la motivación que tienen para trabajar otro tipo de contenidos, utilizando por ejemplo el balón de futbol, algunas reglas de fútbol, algunos espacios dentro del futbol, que ya eso por si mismo les motiva y entonces utilizo el futbol como recurso para trabajar otras cosas, como los balones del futbol para trabajar otro tipo de habilidades por ejemplo. Cuál prefiero enseñar, hombre yo también soy especialista en futbol entonces no me importa enseñarlo, porque creo que lo conozco lo domino mas que otros deportes, pero no es el que mas prefiero, me gusta trabajar mas el voleibol aunque lo domino menos, balonmano o baloncesto, me gusta trabajar otros deportes, dentro de los habituales, colectivos de masa.

E: entonces se puede decir que prefieres enseñar los de masa, los deportes colectivos de masa.

Di: no es que los prefiera, son los más recurrentes para transmitir otro tipo de contenidos utilizando. Los que más les gusta a ellos, los que mas se practica, pero también trabajo otro tipo de deportes. Y sobretodo a los niñas mas que a los niños prefieren otro tipo de deportes como los alternativos, como es el hockey o béisbol.

5. A lo hora de organizarte tus unidades didácticas, ¿cuántas sesiones sueles dedicar a la parte teórica o cómo las planteas?

Di: generalmente no hago sesiones completas teóricas a no ser que llueva mucho y no pueda utilizar las instalaciones, en ese caso si, las sesiones teóricas las suelo dar a veces muy poco tiempo 15-20 min. pero simplemente para organizar a los alumnos, el espacio, el material, y explicar algún contenido teórico, pero no siempre en algunas ocasiones, lo utilizo para eso, poco, para explicar, transmitir algún contenido teórico y para organizarlos, el aula.

6. A la hora de la evaluación, ¿qué porcentaje das a cada parte: conceptos, procedimientos y actitudes?

Di: el porcentaje mayor esta en las actitudes junto con los procedimientos, y el menos en la conceptual. Me centro sobretodo en las actitudes, es difícil evaluarlas pero me centro sobretodo en las actitudes, en las actitudes de respeto y responsabilidad, o lo valores, junto con el sentido del esfuerzo entre otros, son los que más valoro al final, la constancia, la asistencia, el interés, eso es al final lo que mas cuenta junto con los procedimientos, pero no tenemos mucho requerimiento en cuanto a los procedimientos porque el desnivel de los alumnos es tan grande que no utilizo una evaluación criterial, voy adaptándome mas bien a las actitudes ala hora de hacer la evaluación. Y luego dentro de los conceptos y los procedimientos intentamos que cada uno desarrolle el máximo, pero como digo las actitudes es lo fundamental

E: cuantos profesores formáis el departamento?

Di: 2

E: y él está de acuerdo en esta forma de evaluar?

Di: no, el compañero utiliza quizás el 80% la parte procedimental para evaluar, prácticamente,

7. ¿En tus clases, qué tipo de valores piensas que necesitan desarrollar tus alumnos/as y con los que se mejoraría el clima y ambiente de clase? Te muestro a modo de ejemplo una tabla con algunos valores por si te puede servir de ejemplo:

respeto	responsabilidad	autoestima	afán de superación	deportividad	<i>compañerismo</i>
<i>solidaridad</i>	<i>tolerancia</i>	<i>igualdad - justicia</i>	<i>esfuerzo</i>	<i>colaboración - cooperación</i>	<i>Salud</i>

Di: te hubiera dicho hasta el año pasado cualquiera de estos, pero hoy tengo que decir, dadas las características de mi centro, que el valor fundamental es la disciplina. El ser disciplinado, el tener un sentido de la responsabilidad y cumplir las normas de forma tajante, porque en líneas generales, la mayoría de los alumnos, un porcentaje amplísimo, tienden a saltarse las normas de forma natural. Incluso las normas lo consideran como un impedimento y es un acto para ellos casi heroico dentro del grupo saltarse las normas, entonces cada vez hacemos mas hincapié en la disciplina y en cuanto al respeto a la norma, los compañeros y el guardar cierto orden para que de forma armoniosa se pueda desarrollar una clase sin demasiadas conductas disruptivas.

8. ¿Qué hábitos intentas inculcar en tus alumnos/as?

Di: casi de forma implícita lo he dicho anteriormente, los principales hábitos, uno relacionado con la salud, uno que hagan un calentamiento antes de realizar cualquier ejercicio físico, hábitos relacionados con la alimentación, con la postura, con la dinámica de los ejercicios y del trabajo.

Otros están relacionados con el respeto con la responsabilidad, y con el sentido del esfuerzo, la importancia que tiene el implicarse para conseguir el objetivo propuesto, ya que la mayoría de las personas son, están muy desmotivados, en todas las asignaturas, pero por desgracias también empiezan a estarlo en ef, y este es el problema que yo me estoy encontrando recientemente, al que creo que hay que empezar a ponerle solución.

CUESTIÓN NÚMERO 2: ASPECTOS A CONSIDERAR DURANTE LA CLASE:

9. ¿Cómo suele ser el clima de tus clases? Son niños/as habladores, se involucran fácilmente en las actividades, están normalmente motivados con la asignatura, etc.

Di: tradicionalmente he tenido alumnos bastante motivados, que se involucraban, con una capacidad de organización muy grande porque tenían interés, y poco a poco e ido viendo estos años como la motivación es menor, el desinterés es mayor, la apatía es mayor, y me encuentro conductas por una lado de alumnos enormemente pasivos, como excesivamente motivados, y desorganiza tanto una cosa como otra, cada vez veo menos alumnos con cierto equilibrio para poder desarrollar una clase con armonía, entonces es un problema.

10. Intentas involucrar a tus alumnos/as en determinadas actividades que supongan responsabilidad y autonomía por parte de ellos, como sacar y recoger el material, realizar el calentamiento, etc. ¿Cuáles y cómo lo organizas?

Di: si, tenemos unos recursos para trabajar actitudes éticas o valores, uno de ellos es para la responsabilidad por ejemplo la responsabilidad del material, donde hay unos encargados que hacen labores de recogida del material y luego distribución y organización del material en el almacén. Luego eso va cambiando, cada semana son 2 alumno diferentes, y eso es un acuerdo firmado por todos. También hay algunos recursos para trabajar el sentido del respeto, la salud y la responsabilidad.

Sobretudo son esos valores los que estamos trabajando. Y para eso pues utilizo materiales curriculares que yo mismo he creado con el objeto de mejorarlo.

11. Cuando trabajas los deportes colectivos, ¿tus alumnos/as asumen en cada actividad planteada, las reglas libremente?

Di: los alumnos tienden en líneas generales a saltarse las normas, las reglas, cada vez cuesta mas organizarse ellos mismos y trabajar de forma libre porque se incumplen las normas y de forma mas abierta cada vez y tienden se esta incrementando la picaresca entre el alumnado entonces hace falta un trabajo cada vez mas hondo en el respeto, de las normas a las personas y las cosas. Incluso en los deportes, quizás no se imparte por culpa de los medios de comunicación, que eso antes no pasaba, que sea un niño capaz de tirarse al asfalto por pitar una falta, y hacerse polvo el chándal por intentar engañar a los compañeros, eso no lo había vivido yo nunca en la enseñanza, si en el alto rendimiento pero no en los institutos.

12. ¿Sueles plantear en la enseñanza de los deportes colectivos, actividades competitivas, como partidos por ejemplo? ¿Les gusta o motiva a tus alumnos/as competir?

Di: generalmente utilizo intento utilizar deportes o juegos cooperativos, intento hacer adaptaciones del deporte en concreto pero de forma cooperativa, este tipo de adaptaciones generalmente no les motiva demasiado a los alumnos. Les motiva mucho más el deporte con toda su extensión y todas sus reglas.

13. En tus sesiones, sueles darles información al principio de la clase donde les explicas los objetivos de la misma, y qué y para qué se van a hacer las actividades.

Di: si, suelo dar la información inicial en 2 minutos o muy poco tiempo, primero para ubicarlos en un espacio, ubicar el material, comentarles que vamos a hacer, el objetivo de la sesión y algún tipo de incidencia que sea interesante y eso antes de la sesión. Eso ya es un problema, concentrar a los alumnos, un esfuerzo y un desgaste ya importante para el profesor, tanto físico como psíquico, porque tienden en el momento en que salen del aula donde están enjaulados, por decirlo de alguita manera, son como caballos desbocados, intentan soltar toda la energía acumulada y coger la riendas de ese caballo... a pesar de que hay un punto de encuentro es difícil y no siempre se consigue.

14. ¿Sueles darles información, feedback, correcciones a tus alumnos/as durante las clases? ¿Cómo lo haces, de forma grupal, individual, en el mismo momento, de forma retardada...?

Di: generalmente bueno doy todo tipo de informaciones, individuales, colectivas, por grupos, etc. pero utilizo mucho la colectiva para intentar que todos estén en silencio, reconducir otra vez la clase, centrarlos otra vez en la actividad que se esta haciendo y poner un poco de orden en una situación que puede parecer un poco caótica. Hay muchos alumnos que vienen de diversificación curricular que se saltan bastante las normas...

15. En el caso de que tus alumnos/as participen en las prácticas deportivas con el rol de árbitros, ¿suelen respetar las decisiones del árbitro?

Di: solemos poner siempre alguien que arbitre y que se vayan rotando en esa función, y lo suelen respetar dependiendo de la autoridad que tenga el alumno, pero no es frecuente respetar al arbitro. Si tiene mas autoridad si, pero por norma general, no suelen respetarlo.

CUESTIÓN NÚMERO 3: ASPECTOS A CONSIDERAR DESPUÉS LA CLASE:

16. De los siguientes valores...cuáles piensas que desarrollas a la vez que enseñas los deportes en tus clases.

Dí: creo que se debería poner además una situación intermedia, si, no, a veces. Porque de forma absoluta te diría ya que no consigo nada.

ÍTEM, VALOR:	SI	NO
Responsabilidad: hacia tu cuerpo	80%	
Responsabilidad: hacia el cuidado del material	50%	50%
Responsabilidad: hacia el cuidado de vuestras instalaciones deportivas	90%	
Respeto: hacia tus profesores/as de EF	Si salvo 2 ó 3 en cada clase	
Respeto: hacia tus compañeros/as	50%	50%
Mejora tu nivel de Autoestima	Algo no en todos, en otros al revés, se incrementa su inseguridad	
Mejora tu Autoconcepto	En líneas generales si, aunque igual que el anterior	
Mejora tu nivel de Salud	Si, uno de los instrumento que utilizamos es para ello, pero que lo interioricen todos no, aunque si saben que mejora	
Igualdad: entre todos los que participáis	Si, a nivel cognitivo, a la práctica, menos, cuesta más trabajo.	
Igualdad: entre todos los que participáis y el cumplimiento de las reglas	Si a medias, siempre hay 4 ó 5 que no	
Igualdad: en el trato entre compañeros y compañeras (coeducación)	Aquí es muy difícil porque en el mismo barrio hay mucha diferencia cultural, además de la diferencia física que existe en estas edades.	
Libertad: de actuar y tomar decisiones	Si, más de la cuenta. Incluso llegan la punto de decidir cuando acaban sus clases	
Solidaridad con tus compañeros	No siempre, estoy en ello	
Solidaridad con los adversarios	No, la influencia del entorno mediático es muy grande	
Educación para la paz, el juego limpio	Estamos permanentemente, de hecho nos han dado el premio nacional de educación para la paz y materiales curriculares para la convivencia, pero no es fácil conseguirlo.	

17. A continuación te voy a poner una serie de valores, ordénalos con números del 1 al 12, en base al que consideres que más desarrollas en tus sesiones (poniéndole el número 1) hasta el que menos (poniéndole el número 12).

Respeto	1
Responsabilidad	2
Autoestima	12
Afán de superación	11
Deportividad	9
Solidaridad	7
Tolerancia	8
Igualdad / justicia	4
Colaboración / cooperación	5
Esfuerzo	3
Compañerismo	6
Salud	10

18. Has observado si dentro de nuestra materia, hay algún contenido que motive especialmente a los alumnos/as, o con el que se porten mejor.

E: bueno antes has dicho quizás que el fútbol...

Di: los alumnos prefieren el futbol, un gran grupo y otro al baloncesto, son los 2 deportes que prefieren, sin embargo las alumnas prefieren el hockey o el béisbol. Y luego los juegos tradicionales, los pilla-pilla, la comba, no los suelo trabajar yo en las clases pero los demandan.

19. Por tus experiencias en las clases, ¿crees que a través de la enseñanza de los deportes, y en concreto los deportes colectivos, se les transmiten más valores a los alumnos/as por las condiciones en que se dan los mismos, que a través de otro contenido? ¿Por qué?

Di: yo creo que cualquier actividad deporte física es un medio muy bueno para transmitir cualquier tipo de valores no tiene porque ser un juego cooperativo, si es cierto que aquí en este tipo de juegos donde la competición esta a flor de piel, concretamente en futbol donde se juega por destacar se crean grandes conflictos, pero a veces es bueno que aparezcan para desde el conflicto intentar reeducar en valores, y no solamente utilizar otra alternativa como los juegos o actividades de tipo cooperativos.

E: pero que de entrada no crees que los deportes colectivos por la motivación que les suscita a los niños te puede servir como medio mas que otros como la condición física por ejemplo

Di: Si a veces si, no creía eso pero ahora me estoy dando cuenta, de que hay una mayor tensión, predisposición tanto al error como a la rectificación del error entonces se puede utilizar es bastante útil como recurso educativo.

20. Cuenta alguna experiencia que te haya ocurrido alguna vez en clase.

Di: Si es que es todo una.

Ahora tengo un grupo de educación especial y nos han mandado un alumno nuevo con un problema que no se el que es, creo que no esta diagnosticado, es un alumno que no puede mantener la atención no tienen ningún control sobre si, se va de clase y esta en clase y no es capaz de seguir ninguna norma, ninguna actividad, ningún juego, y eso lo esta convirtiendo en un rechazado y acaba de llegar y es un niño problemático, y el otro día hicimos una reflexión con ellos, a niños de educación especial que lo marginan porque dicen que es tonto, digamos que tiene problemas mas profundos que los demás, y reflexionando sobre el con ellos pues dijimos que había que apoyarlo que tenia grandes problemas de salud a nivel psíquicos, que venia rechazado de todos los centros, y nosotros teníamos que darle nuestro apoyo y tal, y dentro que son alumnos de educación especia me sorprendí gratamente cuando al día siguiente todos los alumnos intentaban abrazarlo integrarlo, y eso en grupo considerados normales no pasa.

CUESTIÓN NÚMERO 4: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE:

21. ¿Tuviste en tu formación inicial (magisterio, licenciatura, doctorado...) información acerca de cómo transmitir valores a tus alumnos/as?

Di: Muy poca. En las Universidades debería darse mayor importancia a la educación integral del alumnado, y no sólo a la adquisición de contenidos conceptuales y procedimentales.

22. ¿Has realizado alguna actividad de formación permanente (curso, congreso, seminario, grupo de trabajo...) en el que hayas profundizado sobre cómo transmitir valores y actitudes a tu alumnado?

Di: Por su puesto he considerado casi un deber suplir mi déficit formativo en este aspecto asistiendo a numerosos grupos, cursos, congresos, etc. Ahora decir que hayan sido concretos y eficaces, no todos.

23. Consideras que a partir de tu formación inicial, permanente, contacto con otros compañeros/as, experiencia personal, ¿tienes adquirida la formación básica para transmitir valores y actitudes al alumnado de la ESO?

Di: La formación básica sí, y de hecho la aplico en cada una de mis sesiones y clases.

CUESTIÓN NÚMERO 5: DATOS IDENTIFICATIVOS DE LA ENTREVISTA:

<i>Tiempo de antigüedad como profesor/a</i>	Años: 17	Meses:
<i>Sexo</i>	Hombre	Mujer